Volume X MAY, 1937 *Number 3*

THE GERMAN QUARTERLY

Contents

Die Gestalt des Lehrers in der Deutschen Literatur ..... *Martin Sommerfeld* 107

Dramatics in the German Club ..... *Harold Lenz* 123

Briefwechsel mit deutschen Studenten .. *H. G. Dirks* 130

Ballads and Ballad Origins ..... *Edward F. Hauch* 137

Testing for Content in an Intensive Reading Lesson ..... *Eugene Jackson* 142

Methods of Teaching Second-Year German in College ..... *Ruth J. Hofrichter* 145

New German Textbooks (7) .... *Edmund K. Heller* 148

Notes and News 154

Reviews 155

Hudson Valley Chapter 158

Published by the

AMERICAN ASSOCIATION *of* TEACHERS *of* GERMAN

in January, March, May and November

450 Ahnaip Street, Menasha, Wis.

THE GERMAN QUARTERLY

Published by the American Association of Teachers of German in JANUARY, MARCH, MAY *and* NOVEMBER
at GEORGE BANTA PUBLISHING COMPANY,
450 *Ahnaip St., Menasha, Wis.*

MANAGING EDITOR

FRANK MANKIEWICZ
The City College, New York City

ASSOCIATE EDITORS

BERTHA REED COFFMAN
Simmons College
Boston, Mass.

E. K. HELLER
University of California
Berkeley, Calif.

W. C. DECKER
N.Y. State College for Teachers
Albany, N.Y.

CURTIS C. D. VAIL
University of Buffalo
Buffalo, N.Y.

EUGENE JACKSON
Tilden High School, Brooklyn, N.Y.

TREASURER OF THE ASSOCIATION

GÜNTHER KEIL
Hunter College, Kingsbridge Station
New York City

Manuscripts should be sent to FRANK MANKIEWICZ, Managing Editor, The City College, 17 Lexington Ave., New York City.

Address all business communications to GÜNTHER KEIL, Hunter College, Kingsbridge Station, New York City.

Subscription price to THE GERMAN QUARTERLY, $2.00.

Membership Fee (including the QUARTERLY,) $2.50.

Entered as second class matter January 31, 1934, at the Post Office at Menasha, Wisconsin under the act of March 3, 1879.

Two New German Grammars

A BRIEF COURSE IN GERMAN

By PETER HAGBOLDT, University of Chicago
and F. W. KAUFMANN, Oberlin College

In the HEATH-CHICAGO GERMAN SERIES

The essentials of German grammar presented in concise and attractive form. Used with the *Graded German Readers*, this book will provide a scientifically planned program for developing in students the ability to read at an early stage German prose of average difficulty. *Just published. 128 pages. $.92*

AN INTRODUCTION TO COLLEGE GERMAN

By M. C. COWDEN, Dartmouth College
and A. VAN EERDEN, Princeton University

A compact, thorough treatment of the minimum essentials in twenty-two lessons that can be covered in a single semester. Concentrates on the more important grammatical principles which the student needs to know in order to read German intelligently, and uses a basic minimum vocabulary of less than 1000 words. *Ready in May.*

D. C. HEATH AND COMPANY

Boston New York Chicago Atlanta San Francisco Dallas London

Please mention THE GERMAN QUARTERLY when writing advertisers

CHAPTERS OF THE AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF GERMAN

Boston Chapter:

President: Dr. Waldo C. Peebles, Boston University, 525 Boylston Street, Boston, Mass.
Vice-President: Mr. Diepold Friedland, 174 Winthrop Road, Brookline, Mass.
Secretary and Treasurer: Mr. George R. S. von Kapff, 140 Marlborough Street, Boston, Mass.

Central New York Chapter:

President: Professor Clifford E. Gates, Colgate University, Hamilton, N.Y.
Vice-President: Mr. Otto C. Hahn, Oneida Senior High School, Oneida, N.Y.
Secretary: Mr. Otto Liedke, Hamilton College, Clinton, N.Y.
Treasurer: Miss Marguerite Williams, Utica Free Academy, Utica, N.Y.

Fingerlake Chapter:

President: Dr. Ralph C. Wood, Cornell University, Ithaca, N.Y.
Vice-President: Dr. Ruth Buha, Elmira College, Elmira, N.Y.
Secretary: Miss Anna F. Meyer, Binghampton Central High School, Binghampton, N.Y.
Treasurer: Mr. Louis Nesbit, Cortland Central High School, Cortland, N.Y.

Hudson Valley Chapter:

President: Dr. George H. Danton, Union College, Schenectady, N.Y.
Vice-President: Miss Louise Stocker, Poughkeepsie High School, Poughkeepsie, N.Y.
Secretary and Treasurer: Miss Helen Ott, Schuyler High School, Albany, N.Y.
Directors: Dr. R. W. Pettengill, Skidmore College, Saratoga Springs, N.Y.
Miss M. Corinne Roschrook, Emma Willard School, Troy, N.Y.

Long Island Chapter:

President: Mr. John F. Ringwald, Valley Stream High School, Valley Stream, L.I., N.Y.
Secretary and Treasurer: Miss Louise Frank, Marvin Lodge, Islip, L.I., N.Y.

Metropolitan Chapter:

President: Dr. F. A. H. Leuchs, 1040-82nd Street, Brooklyn, N.Y.
Vice-President: Mrs. Elizabeth Gelber, 1465 E. 5th Street, Brooklyn, N.Y.
Secretary and Treasurer: Dr. Harold Lenz, 78 Clinton Place, New York, N.Y.

Rochester Chapter:

President: Professor H. G. Dymmel, 312 Pearl Street, Rochester, N.Y.
Vice-President: Mr. H. Wagner, 9 Portsmouth Terrace, Rochester, N.Y.
Secretary: Miss A. Biesenbach, 53 Colvin Street, Rochester, N.Y.
Treasurer: Miss M. A. Karp, 415 Magee Avenue, Rochester, N.Y.

Southern California Chapter:

President: Mr. Emil O. Toews, Santa Monica Junior College, Santa Monica, Calif.
Secretary: Mrs. Hildegard T. Boelter, Beverly Hills High School, Beverly Hills, Calif.
Treasurer: Mr. Elmer E. Sauer, Pasadena Junior College, Pasadena, Calif.

Virginia Chapter:

President: Dr. William Harrison Faulkner, University of Virginia, Charlottesville, Va.
Vice-President: Miss Josephine Holt, Director of Foreign Languages, Richmond Public Schools, Richmond, Va.
Secretary and Treasurer: Mr. Robert W. Ehrman, University of Virginia, Richmond, Va.

Western New York Chapter:

President: Miss Laura Buerger, East High School, Buffalo, N.Y.
Secretary: Miss Ernestine Manhardt, Hutchinson High School, Buffalo, N.Y.
Treasurer: Mr. Helno Olandt, 47 Linden Park, Buffalo, N.Y.

Please mention THE GERMAN QUARTERLY when writing advertisers

THE GERMAN QUARTERLY

VOLUME X MAY, 1937 NUMBER 3

DIE GESTALT DES LEHRERS IN DER DEUTSCHEN LITERATUR[1]

Martin Sommerfeld
Smith College

DIE Wanderung durch die deutsche Literatur, auf der uns die Gestalt des Lehrers in immer neuer Verwandlung begegnen soll, werden wir zweckmässig antreten im Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Denn wenn auch der ideale Stammbaum des Lehrers weit über das Mittelalter hinaus zurückreicht in das orientalisch-indische Altertum mit seinen Heilskündern und Weisen, seinen Derwischen und Magiern, zu den Lehrern des Alten und Neuen Testaments, zu den Stiftern der griechischen Philosophenschulen und zu den grossen Lehrern der Kirche—erst im Zeitalter des Humanismus und der Reformation wird das Lehramt als eine gesonderte Funktion der Gesellschaft geübt; erst hier wird das Lehramt seinen Trägern wie der Gesellschaft im ganzen als eine besondere und eigentümliche Aufgabe bewusst, und erst hier finden sich mit dem Interesse die Mittel, das Problem des Lehrers literarisch auszusprechen. Natürlich haben die Menschen aller Völker und aller Zeiten über ihr *Tun* nachgedacht, aber nicht immer und überall über ihre *Tätigkeit;* und es ist sogar ganz bestimmt zu sagen, dass erst mit den Anfängen der modern-bürgerlichen Gesellschaft, als Ergänzung und als Kehrseite des individualistischen Denkens, das Nachdenken über die gesellschaftsgebundene Tätigkeit des Individuums beginnt. Wolframs Parzival findet seine Lehrmeister, aber das sind keine Lehrer, sie haben eine Lehramt nur von Dichters Gnaden; und so gewiss das Epos an hundert Stellen und als ganzes von Erziehung und Unterweisung handelt—an keiner Stelle wird beides als gesonderte, fachliche Tätigkeit, als ein Amt aufgefasst oder erwogen. Dies aber ist, in Deutschland wenigstens, das Ergebnis des Bundes, den Humanismus und Reformation eingingen. Luthers Sendschreiben "An die Ratsherrn

[1] Vortrag, gehalten vor dem Metropolitan Chapter der American Association of Teachers of German.

aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524) hält diesen Augenblick symbolisch einprägsam fest, wo sich die neuen Schulen und ihre Lehrer dem erneuerten geistlichen und dem neuen weltlichen Stande zu dienen anschicken. Es ist, so sagt Luther, von Gottes Gnaden jetzt alles also zugerichtet, dass die Kinder mit Lust und Spiel lernen können, es seien Sprachen oder andere Künste oder die Historien. Und wenn Luther spricht von den "feinsten, gelehrtesten jungen Gesellen und Männern mit Sprachen und aller Kunst geziert," die in die neuen Schulen als Lehrer einzuziehen bereit sind, so sieht man dies Geschlecht von Lehrern deutlich vor sich: das sind keine Stubengelehrten, es sind die Pioniere eines neuen Wissens und Glaubens. Diese Lehrer des Lateinischen, Griechischen, Hebräischen sind eine Verkörperung von Luthers schönem Wort: "Die Sprachen sind die Scheiden, darinnen das Messer des Geistes steckt." Und sie sind geborene Pädagogen, diese Männer, denen Glauben, Wissen und Handeln eines ist, und die diese Einheit als Lehrer der Sprachen, der Poesie und Beredsamkeit, des Rechts und der Religion lehren, weil sie sie leben. Diesen Männern sitzt ihr Amt an, ja es trägt sie-sogar über ihre Begabung und ihre Natur hinaus. Deutlich spiegeln die Lehrergestalten der Literatur dieses Zeitalters den hochgestimmten Geist dieser Lehrergeneration wider, die sich selbst von der Finsternis zum Licht (wie Luthers Schrift sagt) erweckt glaubt und so die ihm anvertrauten Zöglinge führen will. Die Lehrergestalten im Roman (z. B. in Jörg Wickrams "Knabenspiegel," 1554) und besonders im Drama des Reformationszeitalters sind die Wissenden, Erleuchteten; sie haben den Zug des Kämpferischen, aber vor allem den des hilfreichen Menschenfreundes: und darin berühren sie sich, wie dort mit dem Gelehrten, so hier mit dem Geistlichen. Alle drei bilden ja einen neuen Orden—und in einer Schulkomödie Kaspar Brülows z. B. muss selbst der König Nebukadnezar, geblendet von dem Glanz des Wissens der in der neuen Wissenschaft erzogenen Jünglinge, beklagen

> dass ich, der König, nit
> diesem Orden kann wohnen mit

—er ist eben gleichermassen durch seinen Unglauben wie durch seine Unwissenheit aus dem humanistisch-reformatorischen "Orden" ausgeschlossen. Gelinde Satire fällt dabei überall auf die in der alten Unwissenheit verharrenden, anmasslichen Lehrer einer älteren Generation. Aber lieber und überzeugender spricht sich die neue Selbst-

einschätzung des Lehrers positiv aus. "Auctoritate praeditus," "mit Autorität begabt," steht der Lehrer in der Schätzung des Zeitalters seinen Zöglingen gegenüber wie den Schulhaltern und der Gesellschaft im ganzen. Seine Autorität gründet sich nicht auf seinen Stand, eher schon auf sein Amt, recht eigentlich auf seine persönlichen Werte als Wissender und Führender, als Gelehrter und als Mensch. Im "Almansor" des Martin Hayneccius (1578), in des Georg Mauritius "Komödie vom Schulwesen," im "Agapetus scholasticus" des Cnaustinus (1562) ist der Lehrer die Verkörperung vorbildlicher Tugenden. Die Widerstände, die der Lehrer vorfindet, werden dabei gelegentlich als Machwerk des bösen Schulteufels dargestellt, den er siegreich überwindet. Und seinen schönsten Triumph feiert der Lehrer in der frühesten dieser Schulkomödien, den "Rebelles" des Georg Macropedius (1535). Da kann der Lehrer seine Autorität sogar mit Erfolg geltend machen, um seine heruntergekommenen rebellischen Zöglinge dem strafenden Arm der weltlichen Gerechtigkeit zu entziehen. Der Lehrer krönt sein Werk, indem er, nebst Unterweisung und Erziehung, für das persönliche Lebensglück seiner Zöglinge hilfreich wirkt. Dieser Zug ist dann mehr oder minder glücklich in einigen jener Schüler- und Studentenstücke ausgeprägt worden, die im 16. Jahrhundert nach dem Vorgang der "Studentes" des Christoph Stymmelius (1549) das Motiv des verlorenen Sohns aus dem religiös-legendären auf das weltlich-schulmässige Milieu übertragen.

Der grossartige erzieherische Optimismus dieses Zeitalters weicht gegen das Ende des 16. Jahrhunderts einem neuen Geist. Schon um die Mitte des Jahrhunderts hat der starke Auftrieb, der von der Reformation ausging, wie auf allen Gebieten so auch auf dem der Erziehung, eine Stockung erfahren—Vorzeichen der bald eintretenden Erstarrung und Verengung; das Vordringen der Gegenreformation kündigt sich an. Sie übernimmt von der Reformation die vorzüglichsten Wirkungsmittel in entgegengesetzter Zielrichtung. Die Wiederherstellung der kirchlichen Autorität, die ihr Ziel ist, schliesst aus, dass der Lehrer noch länger "auctoritate praeditus" sein kann durch das Verdienst seiner Person oder die Weihe seines Amtes. Mit besonderem, ja zunächst mit ausschliesslichem Eifer haben sich die Vorkämpfer der Gegenreformation des Schulwesens und des Schultheaters angenommen und beides mit ihrem Geist erfüllt; den selbstherrlichen, seinem eigenen Geist vertrauenden Lehrer des Humanismus und des Reformationszeitalters haben sie ersetzt durch den

Lehrer, der Autorität sucht und sie hat, nur insofern er die höchste Autorität—diejenige der Kirche—repräsentiert. Und wie die Literatur des Reformationszeitalters den Lehrer des *vor*reformatorischen Typus der Satire anheimgab, so wird jetzt der auf die eigene Kraft und den eigenen Geist vertrauende Lehrer des Reformationszeitalters zum Gegenstand des Spottes. Das beginnt schon bei Johannes Fischart, bei dem der ernste, wuchtig-würdige Magister der Reformationszeit zum leichten, luftigen "Supermagister," zum "Weisheitsmächtigen Sophisten" wird, zum "Kunsthüngler," zum "Weisheitsverkäufer und Phantasten." Von hier zieht sich eine gerade Linie bis hin zu Moscherosch und zu Andreas Gryphius' einfältigem Peter Squenz und dem verschrobenen Magister Sempronius seines "Horribiliscribifax." Der dünkelhafte, besserwisserische, pedantische Schulfuchs ist die durschnittliche Gestalt, in welcher der Lehrer dem barocken Jahrhundert erscheint—im Zerrspiegel seiner Satiren, Komödien und Romane. Das positive Gegenbild aber fehlt. In dem grossen Bildungsroman des Christoph Grimmelshausen findet Simplicius Simplicissimus wiederum, wie Parzival, seine Lehrmeister nicht unter den Lehrern, von denen auch hier wie in der ganzen Literatur des 17. Jahrhunderts nur das Verschrobene, Lächerliche, Armselige nebenher gezeichnet wird. Ganz natürlich: das gestaltende Interesse dieses Zeitalters ruht auf den extremen Figuren, Lagen und Spannungen des menschlichen Lebens; der Held und der Heilige, der Märtyrer und der Glücksritter beschäftigen seine Phantasie, und die beiden grossen, symbolischen Gestaltungen der barocken Erfindungsgabe heissen Don Juan und Don Quixote. Und da der Lehrer seinem Amt und seiner Natur nach zum Don Juan nicht geschaffen ist, nähert sich seine Gestaltung der des Don Quixote—wo überhaupt ein Interesse an ihm besteht. Noch der Mann, der in der deutschen Literaturgeschichte dieses Jahrhunderts Ende und den Anfang eines neuen, des Jahrhunderts der Aufklärung, bezeichnet, der Zittauer Rektor Christian Weise, hat in seiner Komödie "Der Bäurische Machiavell" den Schulmeister Scibilis mit den Zügen des Don Quixote gezeichnet, und hat, obwohl selber ein Schulmann von Beruf, Neigung und Begabung, den Standesgenossen unbedenklich dem Gelächter seines Schulauditoriums preisgegeben.

Man sollte erwarten, dass dieses neue, achtzehnte Jahrhundert, das Zeitalter der Aufklärung, sein Interesse und seine Kräfte der Gestalt des Lehrers eindeutig positiv zugewendet hätte. Der erzieherische Optimismus, der dieses Zeitalter beseelt, der auf allen

Lebensgebieten und in allen Lebensaltern planvolle, willentliche Gestaltung zum Ideal erhob, und der, mit Lessing, auch die Religion als eine Veranstaltung zur "Erziehung des Menschengeschlechts" ansah, sollte, so dürfen wir erwarten, in der Literatur sich zu vorbildlichen, wirksamen Lehrer-Gestalten verdichten. Es ist notwendig zu überlegen, warum dies nur sehr spärlich geschehen ist, warum vielmehr auch dieses Zeitalter sich vorwiegend in negativer, satirisch-spöttischer Zeichnung der Lehrer-Gestalten in seinen Dramen und Romanen gefallen hat. Zunächst: das Ideal dieses Zeitalters ist nicht der Lehrer, wie es auch nicht der Gelehrte oder der Geistliche ist, sondern der Weise—schon deshalb, weil das Ideal dieses Zeitalters überhaupt nicht an einen Stand geknüpft sein kann, da jeder Stand eine Einschränkung des höchsten Ideals, des "natürlichen Menschen," bedeutet. Diesem Zeitalter eignet, zweitens, eine Abneigung gegen alle Systeme und Institutionen, ein Misstrauen gegen Schulen—wie gegen Kinder-Schulen, so z. B. auch gegen Philosophen-"Schulen," Dichter-"Schulen" usw., weil hier überall eine Autorität sich massgebend setzen muss. Bei dem ausserordentlichen Verdienst, das gerade die Epoche der Aufklärung sich faktisch für die Einrichtung von Schulen und für die Verbesserung des Schulwesens erworben hat—ihr eigentliches Interesse ruht garnicht auf der Schulbildung, und jedenfalls nicht auf der Schulbildung als einem Mittel der Individualpädagogik, sondern auf der Sozialpädagogik; und dafür erscheint ihr der Schriftsteller oder der Arzt und selbst der Geistliche wichtiger als der Lehrer. Es scheint mir sehr bezeichnend, wenn Pestalozzi in seinem grossen sozialpädagogischen Roman "Lienhard und Gertrud" das grossartige Schulexperiment, das ja auf dem Umweg über die neue Schule für die *Kinder* die Dorfgemeinde der *Eltern* reformieren will, den adligen Gutsherrn und die einfache Taglöhnersfrau, Gertrud, zu Lehrmeistern macht; und als den beiden dann der erfahrene Gehilfe sich zugesellt, da ist das wiederum nicht ein Lehrer, sondern einer, den Pestalozzi "den Leutnant" nennt—auch er eben kein Fachmann, kein Standesangehöriger, auch er vielmehr ein Autodidakt, wie Pestalozzi selbst, ein "geborener" Erzieher, kein für den Beruf vorgebildeter Lehrer. Das ist eine bittere Absage an den Lehrerstand, wie Pestalozzi ihn vorfand; und diese Absage geht durch das ganze Jahrhundert. Überall in den Romanen und Dramen des 18. Jahrhunderts begegnet uns der Lehrer als einer, den die Schriftsteller nur *gegen* sein Amt zeichnen zu können glauben—ob sie ihn nun mehr als den verhinderten Gelehrten oder als den entgleisten

Geistlichen zeichnen (was ja beides tatsächlich für einen grossen Teil der Lehrerschaft an den höheren Schulen zutraf); ob sie mehr den eingebildeten Phantasten oder den einfältigen Ignoranten zeichnen, den wachsamen Schultyrannen oder den schläfrigen Tagedieb: in der satirischen, ja karikierenden Anlage der Zeichnung sind sich die Romane eines Hermes, Musäus, Hippel, Nicolai, Salzmann einig. Und wie konnten diese Schriftsteller sonderlich Respekt vor dem Lehrerstand haben, wenn Friedrich der Grosse abgedankte Kriegsinvaliden, um sie abzufinden, zu Lehrern machte, wenn adlige Schulpatrone ihre untauglich gewordenen Reitknechte in Lehrerstellen einsetzten, und Hauslehrer in adligen Häusern, wie Rabeners Satiren zeigen, nicht als Pädagogen, sondern als eine spezielle Art von Kammerdienern gesucht wurden, eben als "Hofmeister" wie sie genannt wurden. Das Hauslehrerdasein aber war ja, bei dem Ueberangebot an akademischem Nachwuchs, das gewöhnliche Durchgangsstadium für die künftigen Lehrer, Gelehrten, Geistlichen. Eine unfreie, haltlose Lage, mit allen Bedrückungen und Gefahren der gesellschaftlichen Zwischenschicht! Goethes Jugendfreund J. M. R. Lenz hat in seinem Drama "Der Hofmeister" die tragische Konsequenz aus solchem Dasein gezogen, das nur innerlich freie und starke Naturen ausnahmsweise ohne Schaden überstehen können, das aber gewöhnlich, und hier im besonderen notwendig, zum tragischen Zusammenbruch führt. Der sozial-revolutionäre Protest, den hier Lenz als erster, aber nicht als einziger namens der Jugend von 1770 erhebt, findet seine Ergänzung in den Lehrergestalten, die Lenz als Nebenfiguren geschaffen hat; der Schulmeister Wenzeslaus in seiner dumpf philiströsen Behaglichkeit, der Magister Beza (in seinem "Neuen Menoza") in seiner pedantischen Verschrobenheit sind lebhafte Anklagen und satirische Angriffe gegen die Missbildung und Verkümmerung des Menschen durch seinen Stand—mag dieser Stand an sich auch ehrenwert und lobenswert sein; gesellschaftliche Institutionen in der Gesellschaft wie sie ist, verkümmern den "natürlichen" Menschen. Maler Müller in einer seiner sozialrevolutionären Idyllen ("Die Schafschur" z. B.) macht den Schulmeister geradezu zum reaktionären Feind jeder Bildung und Pflege des "natürlichen" Gefühls; er ist der Feind aller, besonders der gefühlsmässigen Poesie der Jugend. Der Lehrer als eine Standesperson scheint danach fast am wenigsten berufen, den natürlichen Menschen einer schöneren Zukunft zu bilden und zu leiten. Das ist die Ansicht, die auch in den Romanen von Lenzens Antipoden Chr. M. Wieland waltet; in seinem

bedeutenden, für die Aufklärungsepoche so kennzeichnenden Bildungsroman "Agathon," den er in altgriechisches Kostüm steckte, erscheinen die Lehrer in der zweideutigen Beleuchtung der Sophisten, der eigentliche Lehrmeister des jungen Agathon wird die Hetäre Danae; und auch sie kann es erst werden, indem sie diesem ihrem Beruf und Stand entsagt. Aber *ein* Lehrerporträt kann man wenigstens nennen, in dem der erzieherische Optimismus des Zeitalters der Aufklärung sich zu einem leuchtenden Idealbild des Lehrers verdichtet hat. Das geschieht in einem Roman eines heute leider unbekannteren Dichters, Joh. Carl. Wezel, eines der unglücklichen Halbgenies, an denen die deutsche Literatur so reich ist. In Wezels Liebesroman "Hermann und Ulrike" (1785) ist der Hofmeister Schwinger dem jugendlichen Bürgerssohn und dem adligen Mädchen, die als Gespielen zusammen aufwachsen, der ideale Lehrer und Erzieher, der Beschützer ihres zarten Glücks und ihrer irrenden Triebe, der selbstlose und zum Selbstopfer bereite Helfer und Freund in ihren abenteuerlichen Schicksalen: dieser einfache Hauslehrer Schwinger siegt über die Polizei, über adlige Tanten und intrigante Kammerherren, über Wüstlinge und Verbrecher, ja er siegt über den Zweifel am Leben und an der gegenseitigen Liebe in seinen ehemaligen Zöglingen, bis sie ihr Lebensglück befestigen, bis Hermann zum höchsten Staatswürdenträger aufsteigt und den ehemaligen Lehrer als Ratgeber, als den guten Stern des Landes, neben sich beruft. Hier sind einmal die höchsten Hoffnungen, die das Zeitalter hatte, an die Gestalt des Lehrers angeknüpft—auch wenn dieses Zeitalter dem Lehrerstand, wie es ihn vorfand, misstrauisch und ablehnend gegenübersteht.

Beides, misstrauische Ablehnung und höchste Hoffnung, wirkt nach: in Goethes Werk hinein. Goethe, einer der grossen Erzieher der Deutschen, behandelt in seiner Lebensgeschichte, in "Dichtung und Wahrheit," die Lehrer seiner Kindheit und Jugend mit mehr oder minder ausgesprochener Ironie; in leiser Komik erscheinen selbst die wohlwollend aufgefassten Hauslehrer, Sprachmeister, Hochschullehrer—ein Mann wie Gellert kommt da nicht viel anders weg als der Rektor Albrecht, bei dem der Knabe Goethe das Hebräische lernte. Pedanterie und Trübsinn, heisst es in "Dichtung und Wahrheit," seien das Kennzeichen der Lehrer an den öffentlichen Schulen; darum vermeidet der Vater Goethe für seinen Sohn die öffentliche Schule. Die Ironie und das Misstrauen in den Lehrer-Porträts in "Dichtung und Wahrheit" beruht auf Goethes allge-

meiner Ablehnung des Fachmenschen, des Standesgebundenen. Noch später gibt Goethe dem herrlichen Lehrer in den "Wahlverwandtschaften" den Namen: der Gehilfe—er vermeidet die Berufsbezeichnung. Und sehen wir uns unter den Lehrmeistern seines Wilhelm Meister um—kein Lehrer ist unter ihnen; Wilhelms Lehrmeister, die ihn zu sich selbst bilden und erziehen—das sind Therese und Natalie, der Abbé, Jarno und Lothario der Soldat. Aber später wird ja Wilhelm Meister selbst zum Lehrer seines Sohnes, und in der späten Fortsetzung und Wandlung des Romanplanes, in "Wilhelm Meisters Wanderjahren," wird die Pädagogische Provinz, Schule und Lehrer, zum Kernstück. Wie hier die Lehre von der harmonischen Selbstvollendung des Individuums ihre späte sozialpädagogische Ergänzung findet, so werden Stand und Beruf hier nicht mehr als Schranke, sondern als Form der Erfüllung und Verwirklichung des Individuums dargestellt; und mit dieser Wendung wird zugleich der fachkundige, fachliche Bildner und Lehrer der Jugend in seine Rechte wieder eingesetzt.

Aber die "Wanderjahre" blieben im 19. Jahrhundert ein fast unbekanntes und jedenfalls unwirksames Buch, so gewiss die "Lehrjahre" Wilhelm Meisters das wichtigste Buch für den deutschen Roman der Folgezeit geworden sind. Und die kaum übersehbare Fülle von Bildungs- und Erziehungsromanen des 19. Jahrhunderts hat ihre zahllosen Lehrer-Gestalten nicht sowohl Goethe als vielmehr Jean Paul nachgebildet, der in seinen Romanen, gleichzeitig mit Goethe und sogar teilweise im Wetteifer mit ihm, eine reiche Galerie von Lehrer-Porträts geschaffen hat. Positiv und negativ, als Verherrlichung und als Satire, sprechen sie den Geist des Neuhumanismus aus, in dem die "Lehrjahre" Wilhelm Meisters geschaffen, in dem die erzieherischen Gedanken Schillers, Herders, Wilhelm Humboldts und nicht zuletzt eben Jean Pauls gedacht waren. Jean Pauls Lehrer-Gestalten bilden eine Reihe, in der vom heiteren Kindskopf zum mürrischen Querkopf alle menschlichen Temperamente, vom selbstgerecht pedantischen Schultyrannen bis zum weitherzigen Kinderfreund alle Erzieher-Charaktere vertreten sind; und dabei ernennt er seine Gestalten nicht einfach zu Lehrern aus Gnaden seiner Phantasie; er zeichnet sie wirklich aus ihrem Lehrberuf und in ihrem Lehramt, so dass ihre Freuden und Leiden, ihre Narrheit oder ihre Grösse sich an der Ausübung ihres Berufs erweisen, von ihm nähren oder an ihm scheitern. Die Wahrheit, dass Segen und Fluch geschwisterlich eng bei einander wohnen, wendet Jean Paul auf die

Pädagogik und die Pädagogen an, deren Grösse sich leicht in Narrheit verkehren, deren Beschränkung auch Glück stiften kann. Jean Paul ist der erste, der die Schule als eine Welt im kleinen sieht—und da erweitert sich den Glückskindern unter den Lehrern die *Schule zur Welt*, den anderen aber verengert sich die *Welt zur Schule*. Der Rektor Florian Fälbel ist für das letztere ein Beispiel, wenn er mit seinen Primanern eine Wanderfahrt macht, nicht, wie der Pädagoge Salzmann sie empfohlen hatte, um seinen Schülern die Schönheit und den Reichtum der Welt zu erschliessen und sie dadurch seelisch und geistig aufzuschliessen; nein, der Rektor Florian Fälbel führt seine Schüler in die Welt und die Natur als in eine grössere Schulstube, einen Jagdgrund für Vokabeln, ein Anwendungsgebiet für Fälle und Modi; und in grotesker Satire macht er selbst aus der Hinrichtung eines Deserteurs, der er mit seinen Schülern beiwohnt, ein Schulexercitium! Ja er kehrt vor dem Fichtelgebirge um, als er erfährt, dass es bereits von einem anderen Schulmann beschrieben worden ist—und was schwarz auf weiss gedruckt ist, braucht man nicht aus der Anschauung kennen zu lernen. Aber auch über einer reiner und grösser gezeichneten Gestalt wie dem Lehrer in der "Unsichtbaren Loge", den Jean Paul nur "den Genius" nennt, liegt etwas wie Ironie, und das Fragwürdige des Erziehungs*experiments* mit seiner Künstlichkeit hat Jean Pauls Erziehungslehre "Levana" verspottet; wie leicht wird der pädagogische Künstler zum Schwarzkünstler, will Jean Paul sagen. Und sind sie nicht eine Art Schwarzkünstler, diese Rektor Seemaus, Fibel und Quintus Fixlein, hungrige Adepten der Kunst, mit Hilfe eines schwarzen Buches, der Schulgrammatik nämlich, die Menschen umzuschaffen? Nur wer selber unermüdlich aus dem Buch des Lebens zu lernen bereit ist, ist zum Erzieher und Lehrer geboren; das ist die Einsicht, aus der Jean Paul seine schönste und reichste Lehrergestalt geschaffen hat, den Dahore seines Romans "Hesperus", einen Erzieher, der die Sicherheit des Führens und die Geduld des Mitgehens hat, der selber wächst indem er wachsen lässt; es ist, als ob er seine Stetigkeit und Abgeklärtheit aus einem einmal gelebten Idyll in die Welt seines Wirkens mitgebracht hätte, in die er wieder zurückkehrt, wenn seine Aufgabe erfüllt ist. In der Welt der Idylle aber wurzelt und lebt die berühmteste von Jean Pauls Lehrergestalten: das vergnügte Schulmeisterlein Maria Wuz von Auenthal. Das ist der Pedant mit dem kindlichen Herzen, der Ignorant mit dem grossen Bildungshunger, der Phantast mit den nüchternsten

Alltagswünschen, gezeichnet in der glücklichsten, liebenswürdigsten Vereinigung dieser Widersprüche, ein betulicher, freudenreicher Kleinmeister des Lebens. Hier steht die Wiege für viele Wickelkinder des Schulmeisterglücks. Jean Pauls unsterbliches Schulmeisterlein hat seine Freuden und Aegernisse, seinen Alltagsoptimismus und seine Kunst, sich auch aus Disteln Honig zu saugen, vererbt an die zahlreichen Idylliker unter den Schullehrern, die wir in der Literatur des neunzehnten Jahrhunderts antreffen—eine lange Reihe, die über Franz von Gaudy ("Sonntag eines Schulmanns"), Mörikes Präzeptor Ziborius und Fritz Reuters Konrektor Aepinus (in "Dorchläuchting"), zu Berthold Auerbachs "Lauterbacher", Wilhelm Raabes Konrektor Eckerbusch (in "Horacker"), zu Peter Rosegger und Hans Hoffmann ("Das Gymnasium zu Stolpenburg," 1891), zu Otto Ernst (die Romane von Asmus Semper) und Timm Kröger ("Der Schulmeister von Handewitt") führt.

Aber diese Entwicklung kann, gemäss den allgemeinen Bedingungen und dem literarischen Ausdruckswillen des Zeitalters, nur einen Nebenweg durch das 19. Jahrhundert führen. Wie die wirklichen Jugenderfahrungen der Schriftsteller mit den Lehrern aussehen, das zeigen die Autobiographien von Heinrich Jung-Stillings "Lebensgeschichte" (1777) an bis zu Wilhelm von Kügelgens "Lebenserinnerungen eines alten Mannes (1870). Selbst solche Schriftsteller, die—wie Joh. G. Seume, Heinrich Zschocke, E. M. Arndt, Justinus Kerner, Bogumil Goltz—zu einer Verklärung und Idyllisierung ihrer Jugenderlebnisse neigen, zeichnen die Lehrer ihrer Kindheit merkwürdig negativ; neben vielen bedenklichen, ja schädlichen Erfahrungen gewinnen sie ihrer Erinnerung und ihrer Tendenz zur Idyllisierung des Erlebten allenfalls eine Galerie sonderbarer Käuze und schrulliger Pedanten ab. Da ist es nicht verwunderlich, dass die freier geschaffenen Phantasiegestalten der Literatur das gleiche Bild, aber je länger je mehr ohne die Neigung zur verklärenden Idylle, aufweisen. Schon bei dem Romantiker Clemens Brentano steht der Schulmeister Klopfstock auf der Grenze von Idyll und Satire, und wenn Karl Immermann den Schulmeister Agesel zeichnet, der über einer Schulgrammatik verblödet, so lachen wir *über* ihn, nicht *mit* ihm. Aber die Literatur des 19. Jahrhunderts ist ja nun überhaupt, und zwar zusehends immer entschiedener, dem Idyll abgeneigt. Ihr Wahrheitsideal empfindet jede Darstellung abseitigen, in sich ruhenden und geschlossenen Lebens als willkürlich verschönernd; als glaubwürdig und wirklich erscheinen ihr nur solche Bilder des

Lebens, die Widersprüche und Konflikte enthalten; und diese Widersprüche und Konflikte werden—auch unter historischem Kostüm—im sozialen Leben der Gegenwart gesucht. Da bietet aber die Gestalt des Lehrers nur negativen Anhalt, so scheint es. Für die jungdeutschen Schriftsteller von 1830-1840 ist der Lehrer der Mann, der einmal etwas gelernt hat und es nun weitergibt—unbekümmert darum, dass die Zeit, wie sie sagen, inzwischen fortgeschritten ist und sein Wissen wertlos macht; oder der Lehrer scheint ihnen sozial und politisch an der falschen Stelle zu stehen, indem er sich den beharrenden, konservativen oder gar reaktionären Mächten zugesellt und den Aufstieg der Nation hindert; so hat Karl Gutzkow in seinen Romanen "Blasedow und seine Söhne" und "Die Söhne Pestalozzis" satirische und tendenziöse Lehrergestalten geschaffen, tendenziös auch dann, wenn er einmal einen Lehrer (wie seinen Lienhard Nesselborn) das Richtige erkennen, aber das Falsche, das Unzeitgemässe oder das Unwirksame tun lässt. Zu jedem Kompromiss geneigt, mit nichts bewaffnet als mit der rosenroten Brille des Idealismus, nicht kämpferische, sondern höchstens problematische Naturen—so erscheinen die Lehrer in all diesen vom Jungen Deutschland inspirierten Zeitromanen bis hin zu Friedrich Spielhagen, der, nach dem Phrasenhelden Oswald Stein seiner "Problematischen Naturen", in späteren Romanen ("In Reich und Glied", "Was will das werden?") Lehrer als verträumte Sonderlinge und unzeitgemässe Aussenseiter gezeichnet hat. Und der literarisch-politische Antipode des Jungen Deutschland, Jeremias Gotthelf, hat, bei aller Hochschätzung des idealen Lehrers, die Lehrer seiner Zeit und Umwelt ebenso negativ gesehen und dargestellt. Ihre Festigkeit ist Zurückgebliebenheit, ihre Weitherzigkeit einfach Schwäche, ihre Neigung zum Ausgleich ist Mangel an Mut—so werden selbst die wohlwollender gezeichneten Lehrer im durchschnittlichen Roman zwischen 1850-1880 aufgefasst. Und wo bei Wilhelm Raabe, Theodor Storm oder Marie von Ebner-Eschenbach positiv gesehene, voll herausgearbeitete Lehrergestalten erscheinen, da sind sie, gewissermassen als Ausnahmen von der Regel, entschuldigt oder verklärt, mit dem Schimmer des Veraltet-Rührenden umgeben oder als Fremdlinge des Lebens in leicht komische Beleuchtung gerückt. Der grosse, repräsentative Bildungsroman dieses Zeitalters aber, auf anderem Grund doch in der gleichen Luft erwachsen—*Gottfried Kellers* Roman "Der grüne Heinrich", bildet dabei keine Ausnahme. Von der Züricher Armenschule und dem Stadtgymnasium bis zur

Münehner Malersehule und zur Heidelberger Philosophenschule—wieviel Demütigung, Enttäuschung, Fehlleitung für Heinrieh Lee! "Ungeschickte Lehrer, sehlimme Schüler" ist ein bezeiehnendes Kapitel bezeiehnend überschrieben, das die Anklage gegen die Institutionen vermehrt um die Anklage gegen die Lehrer und ihre rein faehliehe Unzulänglichkeit. Ueberall, mit sehr wenigen Ausnahmen, werden in diesem Zeitraum zwischen 1830 und 1880 die Lehrer *gegen* die Zeit oder als zurückgeblieben *hinter* der Zeit gezeiehnet, nie im Einklang mit ihr oder als ihre würdigsten Vertreter; ja man sieht sie als Faehmenschen und das soll heissen: nicht als volle Mensehen; man sieht sie als Wissensbeamte und als Erziehungsbeamte—und das soll heissen: nieht als Lehrer und Erzieher.

Aber *war* es nieht, bis zu einem gewissen Grade, so? Und, *wurde* es nieht zusehends, seit 1870 zumal, immer mehr so, dass die Verpflichtung gegen den *Staat*, nicht die Verpflichtung gegen den *Beruf*, von den deutschen Lehrern selbst als das höehste empfunden wurde? dass ihnen die Staats-Aufsieht wiehtiger war als die Berufs-Absicht, und das Pensum mehr als der Zögling? Ieh frage: war es nieht so—und ich muss gleich hinzufügen: die Literatur hat es jedenfalls so gesehen und dargestellt, mit leidensehaftlieher Einseitigkeit, in immer sehärfer werdendem Protest gegen Sehule und Lehrer. Und ieh sagte: seit 1870—ich glaube nämlieh, dass Thomas Mann es vollkommen gesehiehtstreu dargestellt hat, wenn er in seinem Roman "Die Buddenbrooks", mit der Abfolge der Generationen dieses Kaufmannshauses, aueh dessen Lehrer in der Abfolge der Zeiten sich verwandeln lässt und dem jüngsten und letzten Spross dieser Familie nach 1870 ein Lehrergeschleeht gegenüberstellt, das sein Lehramt äusserlicher, härter, handwerksmässiger auffasst und als Disziplin und Drill ausübt. Es war ja naeh 1870, dass jenes Wort Bismareks fiel: Die Schlaeht von Königgrätz, die Entseheidungsschlaeht der deutschen Gesehichte im Jahre 1866, hätten nieht die Generäle, sondern der deutsche Schulmeister gewonnen—das Vorbild strenger, nüchterner Pfliehterfüllung und der Helfer in der einheitliehen Disziplinierung der Masse des Volkes. Das nahmen die Lehrer als ein Wort zu ihrem Ruhme, nein: als den Leitsatz ihrer Berufsführung. In einem Aufsatz, der dem Lehrer in der damals zeitgenössisehen Literatur gilt, in der "Zeitsehrift für den Deutsehen Unterrieht" ersehienen, hat ein Lehrer die negative Darstellung der Faehgenossen in der zeitgenössisehen Literatur beklagt; sie sei ungereeht, vor allem sehädlieh, denn der Lehrer, sagt er, sei die wiehtigste Standesperson,

für die grossen Ziele des kaiserlichen Imperialismus im Volk die Voraussetzungen zu schaffen, und er tue darin sein bestes.[2] Andere haben ähnlich geschrieben—und es ist dabei belustigend zu sehen, dass ein Volksschullehrer schreibt, die böse Kritik gelte nur den Oberlehrern, ein Oberlehrer aber meint, die Kritik werde verstummen, wenn die Oberlehrer erst den sozialen Rang einnehmen würden, der ihrer Vorbildung entspreche, und wenn sie also auf der gleichen Stufe der Beamtenhierarchie mit Professoren und Richtern stehen würden.[3] Als ob all die Schriftsteller, die jetzt ein so beunruhigend negatives Bild von Schule und Lehrer zeichneten, gerade danach gefragt hätten! Als ob nicht vielmehr dies recht eigentlich das Ziel ihrer Angriffe war: dass die Lehrer sich vorzugsweise als Staatswürdenträger, nicht als Helfer, Freunde, Führer der Jugend fühlten und gaben. Die Opposition dieser Schriftsteller gegen Staat und Gesellschaft des neuen deutschen Kaiserreichs schloss notwendig den Lehrer ein—ganz abgesehen von dem, was die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse auf den Schulen diesen Schriftstellern nahelegten, ganz abgesehen also von der eigentlich pädagogischen Unfähigkeit, die sie beklagten. Dem Historiker dieses Zeitalters muss es ein bedeutungsvolles Zeichen sein, dass gerade im Jahre 1870, als die deutsche Oeffentlichkeit voll stolzen Vetrauens in ihre Schulen war, Friedrich Nietzsche seine Vorlesungen "Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten" hielt. Er kann nur über die Zukunft der Bildungsanstalten sprechen, so erklärt Nietzsche rund heraus, denn die Gegenwart habe noch keine, die diesen Namen verdienten; und voll Hohn und Verachtung spricht er von den Einrichtungen und Leistungen der höheren Schulen und Hochschulen und der Unfähigkeit ihrer Lehrer. Ein wunderlicher Kontrast zu dem allgemeinen, von Bismarcks Wort beflügelten Optimismus! Aber die Schriftsteller des Naturalismus und der folgenden Generation wiederholen nur Nietzsches leidenschaftliche Anklagen, belegen sie mit Einzelheiten, verdichten sie zu Gestalten. Und gleich Nietzsche, diesem frühesten und schärfsten Kritiker des neuen deutschen Kaiserreichs, leiten sie ihren Protest gegen Staat und Gesellschaft aus der Kritik an Schule

[2] E. Schlesier, *Der Volksschullehrer in der deutschen Literatur*, Zeitschrift für den deutschen Unterricht, XXIII, 163-78, 225-33.

[3] E. Ebner, *Neue pädagogische Romane*, Zeitschrift für den deutschen Unterricht, XXIV, 518-34. Ebners frühere Darstellung "Magister, Oberlehrer, Professoren," Nürnberg 1908, die ich in meinem vor zwanzig Jahren erschienenen Aufsatz *"Der Schulmeister"* [Das Literarische Echo, XVIII (1916), 531 ff.] erörtert habe, war mir für diesen Vortrag leider nicht wieder zugänglich.

und Lehrern her, oder sie leiten ihn auf Schule und Lehrer ab: in beiden Fällen ergibt sich ein erschreckend negatives Bild. Spricht man im Kreise der damaligen radikalen Gesellschaftskritiker (M. G. Conrad, "Die Erlösung", F. v. Zobeltitz "Die Pflicht gegen sich selbst") auch gelegentlich den Lehrer geradezu als "Proletarier der geistigen Arbeit" an, so weiss man doch, dass er "im anderen Lager" steht, und Anzengrubers klerikaler Lehrer im "Pfarrer von Kirchfeld" findet bei norddeutschen Schriftstellern reaktionär-militaristische Gegenbilder. Wird einmal eine Lehrergestalt ideal gezeichnet, wie der Direktor Niemayer in Holz-Jerschkes "Traumulus", so ist sein "Idealismus" eben tragisch gegen die "Wirklichkeit" einer charakterlosen, verkommenen Schulwelt gestellt, und die Titelfigur in Max Dreyers vielgespieltem "Probekandidat" gewinnt ihre sympathischen Züge nur gegen einen Hintergrund von Strebern, Pedanten und Angstmeiern; unter den ehemaligen "Sturmgesellen" von 1848 in Hermann Sudermanns Komödie ist der Oberlehrer Boretius der widerwärtigste Verleugner der politischen Jugendideale. Um die Jahrhundertwende wird dann die eigentliche pädagogische Anklageliteratur für ein Jahrzehnt geradezu Mode: O. J. Bierbaums "Stilpe", Emil Strauss' "Freund Hein", Hermann Hesses "Unterm Rad" seien als drei Spielarten genannt—in den beiden letzteren Romanen wird ja ein begabter, gutwilliger Knabe durch die Schule wirklich zu Tode gequält. In Frank Wedekinds Kindertragödie "Frühlings Erwachen" folgt einer grotesk-schauerlichen Lehrerkonferenz das aufreizende Verhalten der Lehrer—Sonnenstich, Fliegentod usw. mit Namen!—beim Leichengegängnis. Im Jahre 1900 folgt vielleicht die beklemmendste, jedenfalls künstlerisch die vollkommenste Schulgeschichte, eingewoben in Thomas Manns "Buddenbrooks" als *ein* Tag aus dem Leben des kleinen Hanno—ein Alltag für viele, die mit Zentnerlasten auf dieses zarte, empfindliche Leben drücken; wie weit überlegen ist hier der Knabe charakterlich, seelisch, sogar geistig seinen Peinigern. Und mit welch schneidender Überlegenheit gegen Schule und Lehrer ist Heinrich Manns satirischer Roman "Professor Unrat" konstruiert, die Geschichte eines Schultyrannen, der seine Schüler vernichten will und eine ganze Stadt in den Strudel seines Untergangs zieht. Welchen der bedeutenderen oder bekannten Namen des Zeitalters man auch nennen mag, so grundverschiedene Schrifsteller wie W. v. Molo ("Meine Schulerinnerungen", 1929) und Frank Thiess ("Abschied vom Paradies"), Leonhard Frank ("Die Ursache") und Hanns Johst ("Der junge Mensch")—überall sind Schule und Lehrer negativ, ja feindlich dargestellt. Auch der Wandel

der literarischen Stilrichtungen ergibt da keinen Unterschied: ob der Naturalismus den Menschen als bedingt durch Stand, Beruf, Milieu ansah und also den Lehrer gar nicht anders denn negativ ansehen konnte, weil er die Schule unter politisch-sozialem Gesichtspunkt negativ wertete; ob Neuromantik und Impressionismus in ihrer Abneigung gegen alle feste, eindeutige Lebensführung, in ihrem Hang zum Glück des Augenblicks und zur sorglos verschwenderischen Lebensfülle die Schule mit ihrer planvollen Nüchternheit, ihrem geregelten Gang, ihrer nuancenlosen Gleichordnung hassten und die Lehrer als das natürliche Produkt dieser Maschinerie verabscheuten; ob schliesslich die Expressionisten in den Lehrern die Vertreter der "Väter" sahen, gegen die sie ihren Vaterkomplex abreagieren mussten—die Motive wechseln, und die Technik der Darstellung wandelt sich; aber was dargestellt wird, ist der gleiche, tödlich gehasste Feind der eigenen Jugendtage. Ein erschreckendes, ein erschreckend gleichförmiges Bild, das in dieser Eindeutigkeit und Wucht den dokumentarischen Wert einer furchtbaren Anklage hat.

Es scheint nun, dass in dem Jahrzehnt nach dem Kriege die Akzente sich mehr und mehr verschoben haben.[4] Was die Regierungen der Weimarer Republik zur Erneuerung der Schule und der Lehrerschaft getan haben, konnte nicht vergeblich aufgewendet sein, auch wenn der Erfolg nicht ihren Mühen und Leistungen entsprochen hat. Dass die Schule nun zur Arbeitsgemeinschaft von Lehrenden und Lernenden bestimmt wurde, dass allmählich ein freundlicher und freudiger Geist in die Schulen einzog und die muffige und mürrische, autoritätsheischende Kasernendisziplin durch den Geist der Selbstverantwortung mehr und mehr ersetzt wurde—das alles musste sich in der Literatur widerspiegeln; und es hätte sich gewiss noch deutlicher in ihr gespiegelt, wären jene Bemühungen erfolgreicher gewesen. Natürlich wirken noch die Darstellungen der älteren Schriftstellergeneration vielfach nach und werden nun als Klischee immer wieder zu neuen Prägungen benutzt—bis hin zu Franz Werfels "Abiturientag". Aber es ist unverkennbar, dass jetzt von den Schriftstellern nicht sowohl Schulnöte als Jugendnöte überhaupt dargestellt werden; und dabei erscheint die Schule sogar oft als ein Ort der Geborgenheit, zum mindesten als ein neutraler Ort für den von sozialen, wirtschaftlichen, weltanschaulichen Nöten bedrängten Jugendlichen, der Lehrer vielfach als sein—wenn auch grossenteils ohnmächtiger—Helfer. Und bemerkenswert ist, dass gerade unter den radikalen jungen

[4] Aehnlich urteilt H. Dahmen, *Lehrer und Schüler von heute und ehedem*, Hochland, XXVII, 510-28, freilich mit anderer Begründung.

Künstlern—Hindemith, Bert Brecht—die Neigung zum Schultheater sich durchsetzt, zum "Lehrstück", aufgeführt in der Schule, von Schülern, für Schüler: ein Ausdruck dafür, dass die junge Literatur ihren einseitigen Kampf gegen die Schule aufgab und die Schule vielmehr als Instrument ihrer künstlerischen Absichten, ihrer politisch-sozialen Ueberzeugungen zu benutzen begann. Ich erwähne nur Robert Stemmles Schulstück "Kampf um Kitsch" (1931), das sich die öffentlichen Bühnen erobern konnte; es ist der Kampf, den ein prachtvoll gezeichneter Schulrektor gegen den Dekorations-Kitsch führt, und der sich zum Kampf gegen die Ewig-Gestrigen und Missvergnügten in Elternschaft und Lehrerschaft erweitert; er besteht ihn siegreich mit Hilfe seiner Schüler, die einen Abend der Leistung für ihn veranstalten und einfach den Widersachern zeigen, was und wie sie in der neuen Schule lernen. Das waren hoffnungsvolle Anzeichen, die mir bedeutungsvoller erscheinen als die Schul- und Lehrerromane von Arnold Ulitz, Wilhelm Speyer, Hermann Ungar, Erich Ebermeyer. Aber freilich finden wir auch schon hie und da die Neigung, den neuen Lehrertypus, den geistig aufgeschlossenen, hilfsbereiten Freund der Jugend, als hilflosen, wurzellosen Schwächling und die neue Schule als Stätte der Anarchie zu denunzieren—ein Vorzeichen der neuen Reaktion, des Umsturzes von 1933.

Lassen Sie uns am Ende unserer Wanderung einen Blick auf den durchmessenen Weg werfen und die Erfahrungen mustern, die wir dabei machen konnten. Auf weite Strecken sehen wir Schriftsteller und Lehrer feindlich getrennt; da erscheint die Gestalt des Lehrers in der deutschen Literatur verzerrt durch Hass oder durch eine Bitterkeit, die enttäuschte Liebe sein mag, oder auch entstellt durch einen Spott, der bisweilen, aber durchaus nicht immer, verspätete Rache ehemaliger Schüler ist. Das literarische Lehrerbild dieser Epochen, so schmerzlich es jedem Lehrer sein muss, mag uns zur kritischen Selbstprüfung auffordern. Zwei Zeitalter aber zeigten uns durch ihre literarischen Gestaltungen des Lehrerbildes, dass der literarische und der erzieherische Ausdruckswille für sie zusammenfiel: das Zeitalter der Reformation und das Zeitalter der Klassik. Es sind die Zeitalter der hochgespannten Forderungen an den Geist und des höchsten Vertrauens in den menschlichen Geist. Es sind die Zeiten, denen das Wissen tot scheint, das nicht lebendig wird im Menschen, und denen die Erziehung blind scheint, die sich nicht am prometheischen Feuer erleuchtet. Und wie *diese* Zeitalter die Gestalt des Lehrers gefasst haben—das darf uns ein Ansporn sein.

DRAMATICS IN THE GERMAN CLUB*

Harold Lenz
New York University

THEATRE is probably the most irresistable form of advertising. If you doubt this, just examine the cases of political Germany, Italy, Russia, and the New Deal. In like manner the strongest favorable propaganda for the German language and literature can come through flesh and blood dramatic presentations. And I mean flesh and blood literally, in the form of live, colorful, three-dimensional human beings presented in their dramatic conflicts. That, accordingly, exludes from this discussion all such less effective dramatic means as pure recitations, shadow-plays, pantomimes, speaking choruses, dances, marionette and puppet shows. These all do have definite advantages and uses. They are generally much easier and cheaper to produce than regular plays and should serve excellently to create interest in very elementary stages of German Club development or later to help round out the Club activities. But the peak of all such activities, the one in which all students are willing and anxious to take part, in which all the human faculties are brought into play, which therefore reaches deep enough into the audience to create the interest we deserve and need to overcome the prejudice and ignorance that confront us, that activity is a flesh and blood dramatic performance. To it, therefore, and to the preparation of such a performance, this discussion is dedicated.

For the above-mentioned secondary forms of dramatics consult the Interscholastic Federation of German Clubs, President: Dr. Werner Neuse, Middlebury College, Middlebury, Vt., and the German Service Bureau, Secretary: Miss Stella Hinz, University of Wisconsin, Madison, Wis., to whose reports, printed in the GERMAN QUARTERLY and the *Monatshefte für deutschen Unterricht*, the author is indebted for much of his material also.

How, then, to give a good production of a play! For I refer here only to good productions, poor ones being worse than none at all. Probably the first essential is unquenchable enthusiasm on the part of the German teacher. He has to be the guiding spirit of the whole enterprise, has to check on all phases of the work, and has to fire the whole theatrical troupe with his own enthusiasm.

* Address delivered before the annual meeting of the American Association of Teachers of German at Richmond, Va., on December 28, 1936.

The next thing is to consider what facilities are at your disposal. How much money is there? What can you use for a theatre? What actors have you? The first two questions are not very serious. Some arrangement can always be found; for instance: use modern dress, let a table and some chairs serve for scenery, use a classroom for a theatre. If you are able to get costumes, scenery, light and sound effects, and make-up at all, make as complete a job of them as possible. Nothing helps the actors along quite as much as attractive appearances. They will be reassured and even inspired by them. At New York University, where I am so fortunate as to have the assistance of the technical staff of the Hall of Fame Players, we are blessed with unusually good scenery. One of my actors, on first seeing the splendid set we had for Schnitzler's *"Der grüne Kakadu,"* exclaimed: "Gosh! Look at that! Now we've *got* to be good!" If you have no dramatics department to help you, then try the shop and drawing departments. Perhaps there is a class in scene design. And failing even that, you will surely be able to find some people in your troupe who will buy, beg, borrow, or steal the necessary materials and patch up a good set with them. Even the parents may help. Most of them will be overjoyed to do some carpentering and painting of an evening.

Quite the same points apply to costumes too. If necessary, look them up, make suggestions to the students, and leave the rest to them and their parents. Sound and light effects can be taken care of in this way too, though in the case of the latter expenses are not so easily avoided and there may be some danger to life and limb. Make-up is the least problem of all. Unless the director is averse to getting his hands dirty, he can handle this quite well himself. All he needs is an hour's reading in some such manual as that of John F. Baird, *Make-Up*, (Samuel French, N.Y., 1931, $1.50), and a half-hour's practice with a make-up kit comprising cold cream, rouge, lip-stick, mascara, several shades of pink grease-paint, several liners, spirit gum, a hank of hair, and a supply of toothpicks. Practice especially on your difficult characters. Then, for the performance, make everybody bring their own cold cream and towels or cleaning tissue. The whole job is much easier and more gratifying than the uninitiated can imagine. The director might as well do something rather than wring his hands and fret all over in everybody's way while waiting for the show to begin. The actors and the audience enjoy all this mummery and stage effect tremendously. And don't ever forget

this: good costumes, good scenery, good light and sound effects, and good make-up will cover up a multitude of sins.

In my partiality to stage materials I differ somewhat from Professor Ernst Feise. In his excellent article, "Jugendspiel und Laienbühne,"[1] he set up the very laudable ideal of attaining a community-forming effect with a simple and unassuming performance in simple costumes, without a special stage, and without special lighting or make-up. That, however, requires very good actors, better actors than we usually have, for the entire burden will be on them. If you have them, then by all means follow Professor Feise's plan. For the most part, however, you will not have them, and it will be wise to use all the disguise you can get. Do not worry too much about drawing the audience into the community effect. That is attained only rarely with audiences and actors to whom the language is foreign. But a good show, a theatrical display, always strikes home.

Finding the actors is really the main problem. It may be so acute that you will have to give the play in an English translation and take a part yourself, two departures that need not necessarily lessen the effect of the performance, if the spirit moves you properly. On the whole, take this advice from one who has spent many a desperate hour trying to iron out *Umlauts* and *ichs* and *achs* in a cast: choose your actors according to their pronunciation and their scholastic ability, not according to acting ability. Your work will be ten times as easy and ten times as effective. Mr. Charles Pauck is just as emphatic on this point in his article on play production.[2] Even the woodenest of freshmen and the stodgiest of bookworms can be taught a few necessary details of stage business and can be effective, if only his language is understandable.

The third step, then, is to choose a play which is appropriate to to your facilities and actors. It is impossible to underestimate your actors and your audience in this respect. Usually the more comedy —and the lower—the better. Only a well-developed college group will be able to give an enjoyable performance of a work of literary calibre, and even then usually only with faculty assistance. Choose something your people will enjoy and do well, for High School groups especially something with songs. On suitable occasions the audience can join in the singing. Do not hesitate ever to revise a particular

[1] *Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik*, 1926, pp. 46-52.

[2] Pauck, Charles E., "Producing a German Play," *Monatshefte für deutschen Unterricht*, XXIV, No. 7 (Nov., 1932), pp. 220-222.

play to suit your own requirements. You may be able to increase the effectiveness of the play greatly by adding local color, songs, music, or a "love interest." You are not committing sacrilege when you revise Benedix, Wilhelmi, and the like. And don't worry about stage royalties. They do not concern you, if your admission charge is merely designed to meet your production expenses.

Material regarding plays is not as yet as conveniently available as it should be. Back in 1916 already Professor Samuel Kroesch appealed to teachers of German for aid in this respect. He himself contributed a selected list of "German Plays Suitable for Presentation in American Schools."[3] His work was carried on by Professor Ernst Feise, Dr. Martha Schreiber, Professor E. A. Philippson, Professor B. Q. Morgan, and many others.[4] As everyone knows, continued agitation brought about the creation of two reference centers, the German Service Bureau and the Interscholastic Federation of German Clubs, which have been doing yeoman work in all fields of German Club interest. However, the work on plays still remains rather scattered, incomplete, not in detailed digest form, and not immediately available. There is definite need for a compilation of plays suitable for production by German Clubs, listing title, author, type of play, number of actors (male and female), setting, number of scene changes, costume, language (dialect, prose or verse), length of performance, and a short résumé of the plot, all of this judged by the standards of the German teacher in America.[5]

[3] Leaflet bearing this title published at Whitman College, Walla Walla, Wash., 1916.

[4] Feise, Ernst, *"Aufführungen für die Goethefeier," Monatshefte für deutschen Unterricht,* XXIV, Nos. 3-4, Mar.-April, 1932, pp. 94-96; *"Choice and Staging of a German Christmas Play," ibid.,* XX, No. 6, Oct., 1928, pp. 169-172; *"Jugendspiel und Laienbühne,"* previously quoted; also a series of reviews of plays in the *Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik,* 1921 (76-77), 1922 (123-124), 1924 (109-110), 1925 (140-141), and *Monatshefte für deutschen Unterricht,* XX, 1928, p. 32. Schreiber, Martha, *"Die deutsche Spielbewegung und ihre Bedeutung für uns," Monatshefte für deutschen Unterricht,* XX, Feb., 1928, pp. 44-48. Philippson, E. A., *"Deutsche Spiele für die Schulbühne," ibid.,* XXI, 1929, pp. 138-141. Morgan, B. Q., *"Theaterstücke für die Vereinsbühne," ibid.,* XXIV, No. 2, Feb., 1932, pp. 33-44.

[5] Perhaps the author will have a modest list of this type ready in the near future. For the present he has selected thirty plays, listed in the order of difficulty, which are recommended on the basis of effectiveness, ease of production, and general popularity in the German Clubs of this country. This list is available in mimeograph form and can be obtained by writing to the author.

In the fourth place it is wise to begin work on the dramatic performance very early and allow your actors adequate time to work into their parts. Mr. Pauck suggests allowing four months, with two rehearsals a week, for a one-half hour play. This is a liberal allowance but nevertheless advisable for a first dramatic effort, not only for the sake of the student-actor, but also for the teacher-producer, who will have his part of the business to learn also. Naturally the time allowance will vary in accordance with the play chosen, the group performing it, and the experience and efficiency of the director.

With the rehearsals themselves the really hard work begins for everybody. The one basic thing that the director must have fully in mind is the development of the group as a whole, the cementation of a German communalty. The more people he can bring together, therefore, the better. Let him first of all choose a play with as large a cast as possible. Make that the first consideration in selecting! Then, in addition, appoint as many managers and assistants as possible: property managers, costume managers, shop managers, program managers, business managers, electricians, stage hands—anything with a title. True, one can get along without these titled individuals, sometimes far better without them, but, properly handled, they can simplify the job of the director tremendously. Coaching many is not necessarily more difficult than coaching a few. The director's work is simply distributed over more individuals. Remember that a big troupe means a big audience, for all the "sisters and the cousins and the aunts" will come. And even if not a blessed soul comes to your performance, the most important job has been done, if you have banded your students together. Even in your most hopeless and despairing moment as a director, remember this: every one in your troupe is going to be a better German student for your efforts and a staunch supporter of German ever after. Even the person playing a minor part will learn—from his own part and also from everyone else's—and will be drawn into the social vortex. Encourage him in the fun he is having and he will spread the good news rapidly. This is a highly enjoyable form of education for him, he remembers these activities far longer than the events of the classroom. Therefore, get as many such people as you can and give everybody something to do. Every one of them will become an invaluable ambassador of the German Club and the German language.

Conduct all rehearsals with this in mind. Meet in as pleasant surroundings as possible and not oftener than twice a week. Occa-

sionally someone may serve refreshments after the day's work. The first meeting is most profitably spent in having the teacher-director read the play to the group and having a general discussion. At the first real rehearsal, then, the play can be reread, each student taking his own part and putting the entire emphasis upon pronunciation. Appoint someone as prompter, either one person for the entire production or a different person for each rehearsal. The first is better, for then you will have somebody ready to jump into a minor part at a moment's notice, if need be. At any rate, see that you do not have to read script, so that you are free to do the actual directorial work. A second, perhaps even a third rehearsal should be spent in pronunciation. Make everyone speak slowly and distinctly.

About this time the interest may begin to lag and the director's most difficult task will begin. He will have to place every actor in his part, get him to understand the character he is to play, transport him entirely into his rôle. The director will have to enact and reenact all the parts. Only in rare cases can he let the student develop his own interpretation entirely. The director should proceed on the principle of: "new names, new life." Make each actor live his part, call him or her only by the names they have in the play. Point out actual people whom they should resemble. Make them read up on types similar to theirs, especially if the character is historical. If necessary, make them appear in costume very soon. Encourage them, flatter them, and scold them by turns. Take off your coat and work with them. There is no place here for stuffy classroom dignity. Usually, an excellent group spirit can be developed by firing lines of the play, whether in character or not, at the players in odd moments at school, at rehearsal, or anywhere. Before long everyone will know the best lines of the play and ultimately the whole play, and that applies to the lowliest of minor characters as well as to the principals. Be strict about attendance and discipline at rehearsals, in order to strengthen the morale of the group. And by all means work on different scenes at different times. Often you will be able to excuse half of the cast, when doing scenes in which they do not appear. The students appreciate privileges and variation.

Furthermore, do not begin to require memorization, complete gestures and actions, until the actors begin to understand their characters. It takes longer to destroy a wrong interpretation than to build up a new one. Just as soon as the actors begin to know their parts, make them use all the essential property materials. Lighting a

cigarette, using a cane, holding an overcoat, tossing a book on a table, all such things need to be practiced, if they are not to cause serious difficulties at the last moment. Usually, after four weeks of rehearsing, one can begin to require the first scene to be performed from memory. Now that the actor's hands are free of books from which to read, the gestures and actions can be fitted in. Mr. Pauck has said: "Too many gestures are much better in a foreign language play than too few,"[6] and for elementary groups producing simple farces this advice is excellent. But better High School groups already can approach more perfect characterization and use only gestures which have a necessary purpose. In like fashion I cannot subscribe entirely to Mr. Pauck's suggestions that "Actors, when turning, should always face an audience" and that one should "Never allow actors to speak while moving.[7] The only restriction I would make is: never let the actors speak indistinctly. Some actors, no doubt, will need to have their actions restricted to attain distinctness. It is wise never to let anyone step in front of someone who is speaking. But speaking while in action, even with one's back to the audience, can be highly effective. The scene must be kept alive, except where inactivity is definitely called for.

During the last several weeks the rehearsals should all be from memory. The whole performance has to be synthesized, crystallized, during this final period. Sometimes it is advisable to have another reading rehearsal at this time to prevent parts of the play from getting shoddy. These last rehearsals should be conducted in circumstances as close as possible to those of the performance itself: on the stage, in the scenery, using all the properties, gestures, and actions, and without interruptions from the director, if possible. At least two rehearsals should be held in full costume and with all the lighting and sound effects, if there are any. The prompter should be in his place and properly toned down. The stage hands should practice changing their sets. The very curtain pulling, if there is any, should be practiced. On the night of the performance everyone should come early to leave ample time for the make-up, if there is any, and for all the shaky ones to regain their nerve. Dann kann's losgehen.

As for the theatrical troupe itself, that bristles with creative satisfaction, goes on to quote lines from the play for the next three years, and never will quite forget those good old days in German Club Dramatics.

[6] *Loc. cit.*, p. 221. [7] *Ibid.*, p. 222.

BRIEFWECHSEL MIT DEUTSCHEN STUDENTEN[1]

H. G. Dirks
Duquesne University

PROFESSOR HARTMANN in Leipzig-Gohlis vermittelte mehrere Jahre den Briefwechsel zwischen deutschen und amerikanischen Studenten. Die Vermittlungsgebühr betrug fünfzehn Cents. Danach richtete der Deutsche Akademische Austauschdienst, Berlin, Schloss, jetzt Kronprinzen-Ufer 13, eine Zentralstelle für diese Vermittlung ein. Auf meine Anfrage erhielt ich von dort im August 1934 folgende Auskunft:

„. . . Ich bitte Sie, alle Bitten amerikanischer Schüler und Studenten hierher zu schicken; wir werden gern dafür Sorge tragen, daß sie ihre Partner bekommen. Freilich möchte ich Sie bitten, bei Ihren Anfragen nicht allzu ungeduldig zu werden, da unsere deutschen Schüler und Studenten zurzeit mit ausländischen Bitten um Briefwechsel so sehr überhäuft werden, dass unsere verschiedenen Mittelstellen, denen wir die Arbeit der Vermittlung übertragen, leider nicht allen Wünschen sofort nachkommen können. Doch dürfen Sie überzeugt sein, dass von uns alles getan wird, um den Schülerbriefwechsel mit Amerika in jeder Weise nach Kräften zu fördern."

1934 und 1935 erhielt ich für meine Studenten die Adressen der Partner von der Mittelstelle in Halle a. d. Saale. Ein Begleitschreiben lautete:

„Für die Übersendung Ihrer Adressen danke ich verbindlichst. Aus der Anlage ersehen Sie die Partner, sie befinden sich zum Teil im Arbeitsdienst, der sich ja jetzt bei uns zwischen Schule und Universität schiebt."

Im Herbst 1934 begannen drei meiner Studenten den Briefwechsel. Inzwischen ist die Zahl der Teilnehmer auf etwa fünfundzwanzig gestiegen oder 25% meiner Studenten. Eine genaue Teilnehmerzahl kann ich nicht angeben, da manche Studenten den Briefwechsel wohl fortsetzen, aber zur Zeit kein Deutsch belegen. Diese Studenten vervollkommnen jedoch ihre deutschen Sprachkenntnisse durch Korrespondenz-Kurse. Sehr oft zeigen sie mir die Briefe, die sie erhalten, besonders wenn sie auf deutsch geschrieben sind. Dann soll ich ihnen natürlich manches erklären. Ich tue das immer sehr gerne, denn auf diese Weise bleibe ich mit vielen meiner früheren Studenten in Verbindung.

Zu Beginn des akademischen Jahres sende ich die Adressen meiner

[1] Vortrag, gehalten auf der "A.A.T.G."—Tagung in Richmond, Va., am 28. Dezember 1936.

Studenten, die sich zum Briefwechsel neu gemeldet haben, zum Deutschen Akademischen Austauschdienst in Berlin. Ich gebe die Heimat-Adressen meiner Studenten an. Gewöhnlich dehnt sich der Briefwechsel auf Jahre aus, dann ist die unveränderliche Heimat-Adresse und nicht die temporäre Adresse in Pittsburgh (oder in einer andern Universitätsstadt) zweckmässiger. Ausser der Adresse gebe ich noch Alter und „Major" meiner Studenten an. Die Vermittlung kostet nichts. Es hat sich bewährt, Studenten mit Studenten und Studentinnen mit Studentinnen korrespondieren zu lassen. Infolge ungleicher Interessen wird häufig der Briefwechsel zwischen Studenten und Studentinnen nicht fortgesetzt.

Der Bildungsgrad des deutschen Abiturienten entspricht etwa unserem „Junior Standing." Daher wird es sich empfehlen, unsere „Freshmen" und „Sophomores" mit Primanern und erst unsere „Upper Classmen" mit deutschen Studenten in Verbindung zu bringen. Dieses ist im allgemeinen richtig, wenn man nur den Bildungsgrad in Betracht zieht. Ich habe jedoch beobachtet, dass die Studenten in seltenen Fällen über rein wissenschaftliche Fragen korrespondieren. Deshalb bin ich dafür, dass man das chronologische Alter der Studenten nicht ausser acht lässt. Im allgemeinen hat es sich bei mir bewährt, nicht zu engherzig und schablonenhaft zu verfahren. Einer meiner „Sophomores," 19 Jahre alt, begann, mit einem deutschen Studenten der Rechte zu korrespondieren. Dieser schrieb: „You are a very intelligent man." Das war mir neu; wenigstens mir war die besondere Intelligenz meines Studenten noch nicht aufgefallen. In der Tat hatte dieser Student erst beim Briefwechsel seine schlummernde Intelligenz zum Vorschein gebracht, um bei seinem deutschen Freunde guten Eindruck zu machen. Nach einem Jahre bestand dieser deutsche Student sein Referendar-Examen. Auch vom Gericht in Wernigerode, bei dem er inzwischen beschäftigt ist, setzt er interessiert den Briefwechsel fort.

Die Adressen der deutschen Partner erhalte ich gewöhnlich im November. Manchmal beginnen auch die deutschen Studenten mit dem Briefwechsel. Im Jahre 1936 kam der erste Brief der neuen Korrespondenten schon am 29. Oktober an. Ich halte es für zweckmässig, eine Liste der Adressen der deutschen Korrespondenten anzulegen. Manchmal verlässt ein Student die Universität „without notice," dann kann ich dem deutschen Korrespondenten einen anderen Partner vermitteln.

Oft antworten die Deutschen gleich auf englisch, dann staunen

meine Studenten über solche Sprachkenntnisse. Mitunter schreiben die deutschen Studenten einen halben Brief deutsch und den anderen Teil englisch. So schlägt zum Beispiel eine deutsche Studentin vor: „Über den Briefwechsel habe ich so gedacht, dass wir eine Hälfte deutsch und die andere englisch schreiben." Ich lasse auch Anfänger im Deutschen am Briefwechsel teilnehmen. Erhält er nun einen Brief in deutscher Sprache, dann helfe ich ihm beim Übersetzen. Ich nummeriere im deutschen Brief fortlaufend jeden Satz. Der Student schreibt die englische Übersetzung mit den gleichen Nummern der Sätze nieder. So kann er zu Hause alles gründlich durcharbeiten. Es kommt zu Anfang nicht darauf an, in welcher Sprache die Studenten schreiben, sondern dass sie schreiben. Immer zeigen meine Studenten grosses Interesse für den Inhalt der Briefe. Hierdurch vervollkommnen sie ihre Fertigkeit im Lesen. Verstehen sie einige Ausdrücke nicht, dann erkläre ich sie. Die natürliche Folge ist ein engeres Zusammenarbeiten und ein besseres gegenseitiges Verstehen.

Bald möchte mein Student seinem Freund drüben auf deutsch antworten, und wenn auch nur zu Anfang in einem Teile seines Briefes. Natürlich fördere und unterstütze ich solche Absichten. Darauf erwidert der deutsche Partner z. B. wie folgt:

Ich kann wohl verstehen, wenn Ihnen Ihr Deutschlehrer bei der Abfassung Ihres Briefes behilflich war; denn um ein gutes und richtiges Deutsch zu schreiben, muss man schon einige Jahre selbst in Deutschland gelebt haben. Ebenso freut es mich, dass Sie meinen letzten Brief so eingehend verbessert haben, denn nur aus Fehlern kann man lernen. Ich werde es Ihnen daher nicht übelnehmen, wenn Sie meine Briefe verbessern; vielmehr bitte ich, es zu tun.

Immer sind die deutschen Korrespondenten bestrebt, ihr Englisch zu verbessern. Ein anderer deutscher Partner äußert sich hierzu folgendermassen:

Ich wäre sehr froh, wenn Sie mich auf die Fehler aufmerksam machen würden. So könnte unser Briefwechsel für unsere Sprachkenntnisse von Erfolg sein.

Die amerikanischen Schriftzüge entsprechen nicht ganz den lateinischen, die die Deutschen gebrauchen. Infolgedessen ist es nicht immer leicht für die deutschen Partner, amerikanische, handschriftliche Briefe zu lesen. Ein deutscher Student teilt hierüber seinem amerikanischen Freunde folgendes mit:

Ferner bitte ich Sie, Ihre nächsten Briefe mit der Schreibmaschine zu schreiben, denn genau so wie jedes Land seine Eigenart hat, so haben auch die einzelnen Völker ihre besondere Schreibweisen, und so bedarf es immer einer gewissen Zeit, ehe man sich mit ihr vertraut gemacht hat. Ich korrespondiere jetzt mit

drei Engländern; vergleiche ich die einzelnen Schriftproben miteinander, so kann ich deutlich die typisch englischen Schreibweisen aufzeichnen.

Wenn ich meinen Studenten die deutsche Schrift erkläre, so fragen sie mich oft, ob diese Schrift auch wirklich in Deutschland gebraucht werde. Gewiss macht die deutsche Schrift den amerikanischen Studenten zu Anfang Schwierigkeiten. Hierzu bemerkt ein deutscher Korrespondent:

Vielleicht können Sie einige Buchstaben meines deutschen Briefstils nur erraten; ich möchte Ihnen daher das Alphabet, wie es seit etwa zehn Jahren in den Schulen gelehrt wird, aufschreiben.

Er meint die Sütterlin-Schreibweise. Jetzt wird der amerikanische Partner mit dieser Schreibweise eingehender bekannt und erhält einen weiteren Beweis dafür, dass die deutsche Schrift gebraucht wird. Gewiß ist solch ein Gedankenaustausch bildend für beide Teile. Im allgemeinen schreiben die deutschen Partner zu Anfang in lateinischer und erst später in deutscher Schrift.

Oft machen die deutschen Studenten Vorschläge, um den Briefwechsel interessant und lehrreich zu gestalten. So schreibt zum Beispiel ein Student von drüben:

Ich würde es für das beste halten, wenn wir uns gegenseitig von interessanten Dingen unserer beiden Heimaten erzählen würden und über Fragen, die wir beantwortet haben möchten, uns Auskunft geben würden. Daneben würde es für uns sehr wertvoll sein, wenn wir uns gegenseitig unsere Wort- und Grammatikfehler verbessern würden. Könnten wir uns nicht gegenseitig Zeitungen oder Zeitschriften zuschicken? Das verursacht weiter keine grossen Kosten und ist doch bestimmt sehr interessant.

Wenn die Korrespondenten wenig Zeit haben, dann schreiben sie in ihrer Muttersprache. Eine Entschuldigung findet sich dann wohl in den einleitenden Worten des Briefes, wie wir aus dem Folgenden ersehen:

Ich bitte um Entschuldigung, dass ich erst jetzt Ihren Brief beantworte, für den ich übrigens bestens danke. Der Grund meines langen Schweigens lag darin —das muss ich offen eingestehen—dass ich nicht die Zeit hatte, einen Brief in englischer Sprache an Sie zu richten. Ich freue mich jedes Mal, wenn ich von Ihnen einen Brief erhalte.

Durch den Briefwechsel lernen die Studenten das Schulsystem des anderen Landes besser kennen. Ein deutscher Partner beschreibt die Ausbildung der deutschen Volksschullehrer:

Ich erzähle Ihnen nun etwas über die Hochschule in Frankfurt an der Oder. Zugelassen werden nur solche Leute, die das Abitur gemacht haben. Das

Studium dauert vier Semester. Ähnlich wie beim Studieren an einer Universität vermittelt man uns in Vorlesungen und Übungen den Wissensstoff, den wir für den Beruf eines Volksschullehrers brauchen. Bevorzugte Fächer sind Turnen, Werkunterricht und Musik.

Bald werden die amerikanischen Korrespondenten mit deutschen Einrichtungen bekannt, wie Arbeitsdienst und Abitur. Natürlich bildet die Prüfung ein ganz besonders interessantes Thema. So schreibt hierzu ein Freund von drüben:

Wir sind Gott sei Dank in der glücklichen Lage, nicht eine Prüfung in jedem Semester machen zu müssen, wie es bei Ihnen der Fall ist.

Ein anderer beschreibt einen Teil seiner Reifeprüfung:

Sie wollten wissen, ob ich 'Piano' spiele. Ja ich spiele seit etwa zwölf Jahren Klavier und habe mich auch in meinem Abiturienten-Examen in Musik extra prüfen lassen; hier habe ich dann die Mondschein-Sonate von Beethoven vorgespielt und einen langen Vortag über die Entwicklung der Sonate von Hayden zu Beethoven gehalten.

Zweifellos fördert der Briefwechsel die deutschen Sprachkenntnisse des amerikanischen Studenten beträchtlich. Lob von drüben hebt das Selbstbewusstsein und spornt zu neuem Eifer an. Strahlend zeigte mir einer meiner Studenten folgendes Schreiben:

Das Deutsch Ihres letzten Briefes ist wesentlich besser als das Ihres ersten (obgleich dieser auch recht ordentlich war); Fehler, die zu verbessern wären, sind kaum vorhanden.

Jetzt besitzt dieser Student ein ihm wertvolles Zeugnis aus Deutschland, das ihm bescheinigt, dass seine Sprachkenntnisse zum gegenseitigen schriftlichen Gedankenaustausch sehr brauchbar sind. Mit Recht ist er stolz darauf. Ein anderer deutscher Partner spendet seinem amerikanischen Freunde folgendes Lob:

Ich bin glücklich, Dir das Lob, das Du mir wegen meines Englisch gespendet hast (und auf das ich sehr stolz bin), voll und ganz für Dein Deutsch erwidern zu können. Kleine Fehler kommen natürlich vor, aber sonst ist Dein Deutsch durchaus einwandfrei.

Freude und Interesse geben dem Briefwechsel die Schwungkraft. Eine deutsche Primanerin schreibt an eine amerikanische Studentin:

Es freut mich sehr, Ihnen einen kleinen Brief schreiben zu dürfen. Es ist zum ersten Mal, daß ich mit einer Amerikanerin im Briefwechsel stehe, und das macht mir besonders Spass. Ich will Ihnen etwas über meine Heimatstadt berichten, damit wir uns kennen lernen.

Wenn Sie einmal nach Deutschland kommen sollten, dann kommen Sie auch nach meiner Heimatstadt. Sie sind aufs herzlichste bei mir willkommen.

Ein anderer deutscher Korrespondent bittet seinen amerikanischen Partner, ihm näheres über die amerikanische Jugendbewegung (wie boy scouts usw.) und über amerikanische Weihnachtssitten zu berichten.

Vom Gedankenaustausch dehnt sich der Briefwechsel auch auf konkrete Dinge aus. Photographien und andere Bilder werden ausgetauscht. Lebhaft vollzieht sich der Austausch mit Briefmarken. Schon in seinem ersten Briefe schreibt ein deutscher Student:

Ich würde mich natürlich freuen, wenn Sie mir einige 'stamps' im nächsten Briefe beilegen würden. Sollten Sie auch dafür Interesse haben, so bitte ich, es mir mitzuteilen.

Ein anderer macht seinen amerikanischen Freund folgendermassen auf diesen begehrten Artikel aufmerksam:

Haben Sie übrigens Interesse für Briefmarken? Wenn es der Fall ist, so schreiben Sie mir davon, dann könnte ich meine Briefe an Sie mit Sonderdrucken, von denen immer nur wenige Exemplare ausgegeben werden, frankieren.

Dem deutschen Studenten kommt der Briefwechsel teurer zu stehen. Ein deutscher Auslandsbrief kostet zum Beispiel fünfundzwanzig Pfennige. Das wären etwa zehn Cents. Zieht man auch das Einkommen und die Verdienstmöglichkeit in Betracht, so stellen sich die Unkosten des deutschen Studenten noch höher. Ich spreche von Unkosten, denn die meisten Studenten müssen mit Pfennigen und Cents rechnen.

Ein anderes, sehr beliebtes Thema möchte ich nicht unerwähnt lassen, nämlich die Ferien! Auf diese bezieht sich z. B. folgende Briefstelle:

Glücklicherweise haben wir sehr viel Ferien. Für unsere Jungens und Mädels gibt es aber in den Ferien gar nichts anderes, als den Rucksack zu packen, ihn auf den Rücken oder dem Gepäckhalter des Fahrrades tragend durch das Land zu ziehen. So habe ich z.B. im vorigen Jahr eine Fahrt zu Rad mit zwei Kameraden durch Deutschland, Holland und England gemacht.

Ich erkundige mich von Zeit zu Zeit bei meinen Studenten, ob und wann der Partner aus Deutschland geschrieben hat. Manchmal entschuldigt sich mein Student, dass er keine oder zu wenig Zeit zum Schreiben hätte. Ich erwidere ihm dann: "Wenn Sie keine Zeit haben, einen englischen Brief zu schreiben, so schicken Sie doch wenigstens eine Postkarte oder eine Zeitung, 'High way map' oder dergleichen." In den meisten Fällen ist der Wille zum Schreiben und zum Fortsetzen der Korrespondenz vorhanden. Eine Studentin klagte mir,

dass sie nicht wisse, was sie schreiben solle. Ich riet ihr, aus dem Universitätsleben zu berichten, das interessiert immer drüben. Nach unserer großen Überschwemmung in Pittsburgh, im März 1936, verstummten alle Klagen über Stoffmangel. Meine Studenten wurden von den deutschen mit Fragen bestürmt. Wie wäre es nur möglich, dass so eine grosse Stadt voll Wasser laufen könne. Gerne hätten sie einige Bilder von der Überschwemmung. Pittsburgh hatte über Nacht internationales Interesse erlangt.

Manchmal gibt ein Student den Briefwechsel auf. Das ist weiter nicht schlimm. Wenn ich merke, daß er kein Interesse zeigt, dann lasse ich ihn gewähren. Mitunter setzt dann ein anderer Student, der noch nicht korrespondierte, den Briefwechsel für ihn fort. Interessante Briefe lasse ich manchmal in der Klasse vorlesen. Häufig melden sich dann neue Studenten, die auch korrespondieren möchten. Nun ist es nicht so einfach, diesen im akademischen Jahr Partner zu besorgen. Oft ersuchen dann meine alten Studenten ihre deutschen Korrespondenten mit Erfolg, einen Partner für den Spätling zu beschaffen.

Es kommt vor, daß manche Studenten einige idiomatische oder technische Ausdrücke nicht verstehen. Natürlich erkläre ich ihnen das Unbekannte gerne. Zuweilen möchten sie auch wissen, wo diese und jene Orte, die ihre deutschen Freunde erwähnt haben, liegen. Gewiss bereichern die Studenten so spielend ihre geographischen Kenntnisse. Ein weiterer Vorteil, der nicht zu unterschätzen ist, ergibt sich aus solchen Erklärungen. Die Studenten gewinnen nämlich mehr Vertrauen zu ihrem Instruktor. Andererseits lernt der Instruktor seine Studenten näher kennen und kann so ihre Studien wirksamer fördern.

Aus meinen Ausführungen ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Der Briefwechsel mit deutschen Korrespondenten macht meinen Studenten Freude. Er spornt sie an, ihre Sprachkenntnisse und ihren deutschen Stil, sowie ihr allgemeines Wissen zu verwenden. Der Hauptvorteil ist und bleibt natürlich, daß die Studenten ihre deutschen Sprachkenntnisse vervollkommnen. Ich beobachte häufig, dass das Interesse der Studenten am Deutschen durch den Briefwechsel reger wird. Ja, es ist nicht selten, dass "grades improved from poor to good."

BALLADS AND BALLAD ORIGINS

Edward F. Hauch
Hamilton College, Clinton, N.Y.

JOHN MEIER'S introduction to the rather recently published first volume of the ballad series in the *Deutsche Literatur in Entwicklungsreihen* gives me the pretext for a few notes and comments upon a subject that has engaged my interest for some time.[1] Among academic ballad specialists there is apparently no longer much controversy as to ballad origins; for them the pleasing theory of their spontaneous generation, as asserted by the Grimms and so eagerly taken up by their fellow-romanticists, seems pretty largely dead and buried. Nevertheless, John Meier, as though he felt the need, for some reason or other, to repeat conclusions at which he had arrived decades ago, begins and ends his introduction by reaffirming his conviction: these songs for by far the most part go back to individual creations; whatever the origin, any particular song becomes a folksong only when the folk by a pretty widespread adoption in space and time and by extensive and for the most part not necessarily deliberate adaptation has made it such; no one version amidst a baffling abundance of variations can be spoken of as the one authentic version; the one song will have endless variations. Walther Hoffstaetter summed up the matter some years ago in the statement: "The decisive factor is not the origin of the song but the way in which the folk receives and treats it."[2]

Neither Jakob nor Wilhelm Grimm, but Ludwig Uhland was the first scholar to make a really exhaustive study of the field of popular balladry. The careful reader of Uhland can scarcely agree with the somewhat off-hand treatment of him by Francis B. Gummere when he interprets him as somewhat timidly hesitating between the two extremes as to theories of origin. Uhland, to be sure, makes the assertion, "es ist nicht blosse Redeform, dass die Völker dichten."[3] Very probably he has here the Grimms in mind, but he carefully explains also how this statement is to be qualified and understood. Uhland and Meier are not at all so far apart as might have been

[1] John Meier, *Deutsche Literatur in Entwicklungsreihen. Reihe, Das deutsche Volkslied*, 5 Bände. Band I, *Balladen*. Leipzig: Verlag von Philipp Reclam jun., 1935. 289 pp.

[2] *Deutschkunde*. Leipzig u. Berlin: Teubner, 1923, pp. 123-124.

[3] *Schriften*, I, p. 24.

supposed with regard to the conclusion quoted above that "the decisive factor is not the origin of the song but the way in which the folk receives and treats it." Uhland insists upon the individual poet's function as the mouthpiece through which the folk's poetic life becomes articulate, and at the same time he insists upon the creative function of the folk for the process by which the song, of whatever origin, becomes folksong in the true sense of the word, the vehicle for the expression of the folk's poetic life; the two, poet and the folk's poetic emotion, constantly condition one another and react one upon the other.

A very considerable array of scholars and collectors since Uhland's time have with varying distributions of emphasis expressed convictions similar to those of John Meier, and these convictions are echoed in no less considerable an array of textbooks and books of reference.[4]

Nowhere are the Grimm brothers held in greater veneration than among German scholars, and yet German scholarship seems to have freed itself at a comparatively early stage from the thraldom of the peculiarly seductive and romantic theory which the Grimms repeatedly asserted but never attempted to establish upon a scientific and scholarly basis. But even in Germany, beyond the fringe of specialization, this engaging ghost may still be not wholly laid; there is reason to believe that there may still be students, lovers, and teachers of literature who cling with varying degrees of tenacity to a nostalgic faith in its existence. They are the ones whom John Meier may have had in mind when he gives the summary of his conclusions as to origins such prominence in his introduction.

The theory of the communal origin of the popular ballads, as asserted by the Grimms and commonly understood, seems to have maintained itself with somewhat greater energy and longevity in America than in the land that gave it birth, or at least it seems to have enjoyed a reviviscence here about the beginning of the present century. This is in no small degree, no doubt, due to that brilliant and impressive prince of scholars, Francis B. Gummere, whom we may venerate as we venerate the Grimms without the necessity of agreeing with him in everything. What seems to have been over-

[4] Among others, Walther Hofstaetter, Otto Böckel, Franz Magnus Böhme, Ernest Grosse, Friedrich von der Leyden, Alfred Jeanroy, Hans Naumann, Dragutin Subotic, T. F. Henderson, Louise Pound, Gordon Hall Gerould, Röhl and Steiner, Stroebe and Whitney, G. G. Smith, Ernst Jockers, Irving Brown, Eckstrom and Smyth.

looked in the tumult of eager wistfulness with which his name came to be associated with balladry and ballad origins is the fact that he by no means intended to endorse the Grimms without very considerable reservations. Would it be blasphemy if it were suggested, that perhaps his name is more frequently invoked than his books are read? Perhaps his meaning is not sufficiently clear when he says: "If I venture to regard as still open a question so vehemently determined by all sorts and conditions of scholars, it is with no idea that the communal theory can be upheld as it was stated by the Grimms. There is, however, a theory of ballad origins quite opposed to the modern notion, and yet far from finding expression in those fantastic catchwords about the folk that composes, and about the song that sings itself."[5]

"Grimm erred in asserting a communal origin for poems of comparatively modern date, in calling that a wild flower which, although sprung from wild stock, is nevertheless dependent on a certain measure of cultivation. But it is no absurdity to insist upon *the origin of poetry under communal and not under artistic conditions.*"[6] (Note that he says *poetry*, not *poems*.)

"It should be cried from the house-tops that no one expects to find in the ballads of the collections anything which springs directly from the ancient source. . . . Confusion of the two problems, form and product, is absurd."[7]

"Once more be it said that the present object is not to assert communal authorship, in any literal sense, for the ballad of the collection, but to show in it elements which can not be referred to individual art, and which are of great use in determining the probable form and origin of primitive poetry."[8]

"So, too, without a poet, however humble his initial efforts, poetry would never have gone beyond mere repetition of words and crude sympathy of emotion. He put himself, in the true democratic spirit, at the service of an idealized community, recognizing it as supreme, submitting his freedom to the higher order, but at the same time developing his art as he ennobled his own personal function. The poet is complement, and so proof, of the community of verse."[9] (Ludwig Uhland, whom Gummere treats somewhat patronizingly,

[5] *Child Memorial Volume*, Harvard Studies, p. 42.
[6] *Ibid.*, pp. 51-52.
[7] *The Popular Ballad*, p. 62.
[8] *Beginnings of Poetry*, pp. 184-185.
[9] *Democracy and Poetry*, p. 235.

had expressed somewhat similar views at least no less felicitously.[10])

"But no sane man claims a primitive character for the matter of balladry; it is the form which goes back to choral beginnings and improvisation in the throng."[11]

Gummere's complete statement of his theory of poetic origins and their relation to the "ballads of the collections" can not easily be quoted here; the major part of it fills an octavo volume of four hundred and seventy-three rather closely printed pages. His arguments are challenged, among others, by Louise Pound. Her conclusions are: Gummere claims far too direct a connection between primitive poetic beginnings and the popular traditional ballads; anthropology, upon which Gummere draws liberally to support his contentions, furnishes equally valid arguments for individual as for communal authorship of primitive song; there is no lack of evidence of artistic and minstrel ancestry for the traditional ballads; the structural elements which Gummere stresses as peculiar to them are by no means to be interpreted altogether as indicating their ancient and collective origin as a type.[12]

It is sincerely to be hoped that Theodor Storm's *Immensee* is still read widely in our German classes. For the benefit of teachers of German who will not, or can not, do at least a certain amount of independent research and independent editing of their own in connection with their classroom reading, it is also sincerely to be hoped that editors of this inimitable classic, without prejudice to Storm's eminence as a poet, will some day begin to be somewhat more critical of him as a scholar. In a rather recent edition of the book the editor has this to say about a certain passage near the conclusion of the story: "an excellent description of the genesis of the old folk-songs." He clinches the argument with a well-known quotation from the poet, Friedrich Rückert, but at the conclusion of the note he makes this one qualifying concession to more recent scholarship: "In recent times the conception of the folk-song has been extended to include any song that has found lasting favor with the people, even if the author is known." But by that time the mischief has been done, if it was not done some time before by a statement in another and more elementary text by the same author: "Niemand weiss, wer die alten

[10] Uhland, *Schriften* I, pp. 24-27; *Schriften* III, pp. 10-12. Gummere. *Old English Ballads*, pp. lv-lvii.

[11] *Democracy and Poetry*, p. 297. [12] *Poetic Origins and the Ballad.*

Volkslieder gedichtet hat, und deshalb nennt man sie Volkslieder."[13]

Poetry were not poetry if it had no greater persuasiveness than the cold, reasoned prose of scholastic exposition. And when, as in the case of the Grimms, and even Uhland, the scholar, himself a poet, scorning for a brief moment that ambling cob Induction, mounts instead the winged Pegasus, uttering his wisdom in cryptic oracles, then indeed imaginations may be set on fire though prosaic truth be damned for decades. The poets and poet-scholars have their own way of saying things. It is too bad that the John Meiers, the Louise Pounds, and their kind must explain it all away again!

For those who covet more or less exact information, Meier's Introduction will furnish a considerable amount of it; for those who love the old songs themselves quite as much as pretty theories about them, the five volumes of Meier's collection, when completed, will doubtless find an honored place side by side with the work on English balladry so ably done by Child and Kittridge.

[13] It is by no means the intention by these incidental criticisms to condemn the two fine texts by Edwin H. Zeydel: *An Elementary German Reader* and *Storm's Immensee;* the present critic uses them extensively in his elementary work and recommends them highly.

TESTING FOR CONTENT IN AN INTENSIVE READING LESSON

Eugene Jackson
Samuel J. Tilden High School

THE core of every complete lesson in intensive reading should be silent reading and study of the text by the students, followed by intensive testing for content on the part of the teacher. Preliminary clearing up of difficulties both verbal and grammatical, and oral reading of the text by the teacher with students' books closed, pave the way for silent reading and study of the text, but cannot take its place. It is during the silent reading that the student is really learning how to read.

However, this silent reading and study of the text cannot be done in a haphazard manner. The teacher cannot simply say to his class after his model reading: "Now read and study the text in silence." It is just as necessary for the teacher to motivate the silent reading as it is necessary for him to motivate the lesson as a whole. He must tell the students what they are to look for, what they will be expected to do, or what they will be expected to know, after they have read and studied the text. They must be given a definite amount of time to accomplish the aim which is set in the reading of any particular passage.

It is not necessary that the students read and study in silence the whole reading lesson, after the preliminary model reading by the teacher. It is preferable to divide the lesson into a number of convenient sections. Testing by the teacher should follow the silent reading and study of each section.

Let us assume that the teacher has divided the text of the day into four sections for silent study. He might then proceed as follows:

Section 1. The students are told they will be given X minutes to read and study the text, and that, at the end of the given time, they will be expected to answer in German, with books closed, certain definite German questions which the teacher will write on the blackboard during the silent reading. (If possible, the teacher has the questions on the board before the reading lesson begins.) At the end of the allotted time the students turn books over and are called upon to answer the questions in German, first orally and then in writing on the blackboard. The answers to the questions should form a good summary in German of the context.

The response is sure to be good, since the students know in de-

tail just what they have to look for, before they begin to read. Advance questions of this type are especially good for students in the lower grades. They produce much better results than after-questions in the foreign language, which only the better students are likely to answer with any degree of fluency and correctness.

It is quite possible to test each section of the silent reading text in the manner described. However, it is generally desirable to use a variety of methods for testing. Question-answer in the foreign language is excellent procedure, but more time-consuming than some of the other methods of testing for content. Moreover, it is quite possible that the meaning of certain words or expressions may still be hazy after the correct answers have been given in the foreign language.

Section 2. A definite time is allotted, as before. The students are told that, at the end of the given time, they will be asked to answer, in English, German questions based on the text. Since this is an easier process than answering in German, no advance questions are given. At the end of the allotted time students' books are turned over and the teacher proceeds with intense questioning.

German question–English answer is one of the most effective methods for testing knowledge of content. It tests rapidly and accurately, and at the same time trains in aural comprehension. In the *German question–German answer* type of test, the student may know the content, but be unable to express it in German. In the *English question–English answer* type the question often gives away too much of the answer.

Highly intensive *German–English* questioning may be carried on with books open. The teacher forms one or more German questions for each sentence, and the students, following in the book, give the answers in English. It is thus possible to get what amounts to a translation of the whole passage in question, without the stumbling and poor English that usually accompany an oral translation.

Section 3. The students are informed that summaries in English will be called for at the end of a given time. While the students are reading in silence, the teacher puts a series of German guide words on the blackboard. One or more students are called upon to give summaries in English following the guide words.

The German guide words assure the teacher that a fluent summary of the passage will be given, with no essentials omitted. Incidentally, understanding of the guide words themselves is being tested. It is, of course, possible to ask for summaries in German.

Section 4. The students are informed that their knowledge of the content will be tested by means of true-false statements in German at the end of the allotted time. They are told that they will be asked to correct any false statements.

The true–false statements may be placed on the blackboard while the students are reading, or they may be given orally after the reading. Books may be open or closed when the testing is done. With a poorer class it is preferable to keep the books open and to permit the students to find the correct statements in the text.

Four methods of testing have been indicated in connection with intensive reading. Many others may be used. In conclusion, however, I should like to mention one other method of testing content which is not usually regarded as such: namely, oral reading by students. If properly conducted, there is perhaps no better test for this purpose. The following method of procedure will produce excellent results.

The students are asked to read and study a given passage in silence. They are told that they will be called upon to read this passage, or parts of it, aloud after the time allotted for silent reading. They will have to show by the way they read, by proper expression and phrasing, that they understand what they are reading.

At the end of the allotted time all books are turned over. A student is called to the front of the class. He is instructed to read aloud in such a manner that his reading may be understood by his classmates and followed without difficulty. When he is finished, the class will judge his performance as to expression, phrasing, enunciation and pronunciation. The main question should be: Did he show by his manner of reading that he understood what he was reading?

This method of procedure should be followed with each student who reads orally. It is extremely important that the others look at the oral reader and not at their books during the reading. They can then judge whether or not he is reading well enough for them to understand.

It is axiomatic that no passage should be read orally until it has been read in silence. Even when we are asked to read orally a passage in the vernacular, we prefer to look it over first.

If the method described above is followed, the stumbling and perfunctory performances which are so often characteristic of oral reading will be avoided, and oral reading will prove to be not only an excellent method of testing content, but also an interesting and pleasurable experience for both teacher and students.

A CONTRIBUTION TO THE METHODS OF TEACHING SECOND-YEAR GERMAN IN COLLEGE

Ruth J. Hofrichter
Vassar College.

We will forego the discussion of the all-too-obvious pitfalls and difficulties of second-year German instruction in College. Instead, let a practical example from classroom experience show what may be done in the third semester of College, or the third year of School, when the students have mastered (?) the elements of grammar, and when they hopefully turn toward literature.

The group in question was chiefly composed of freshmen who had had two years of German in School. The class read several of the stories published in *Moderne deutsche Erzähler*, edited by Robert O. Röseler. They were: "Der Schmied" (Wilhelm Schmidtbonn), "Von drei Millionen drei" (Leonhard Frank), "Der Kronprinz" (Robert Hohlbaum), "Bigram" (Bruno Frank). Each story was discussed in class as to subject-matter and style; the conversation occasionally lapsed into English when more difficult points were brought out, but always in the end, the students had to sum up the gist of the discussion in correct German sentences. All new words or idioms referring to literary evaluation were written on the blackboard. Usually, seven to ten pages of reading were assigned. In passing, let it also be mentioned that in addition, a short grammar assignment was given for each lesson, and that six to eight minutes of rapid grammar practise preceded the discussion of the stories. Sometimes, instead of using the grammar (*Easy German Composition*, Whitney and Stroebe) the class was asked to write at home sentences with the idioms newly acquired during the lesson.

After the stories had been read and analysed in detail, a general discussion of methods of literary criticism took place. First, the instructor read to them a number of definitions of the "Novelle". Then, the group was asked what literary considerations were essential for an objective evaluation of the stories. This instructor confesses that it took a great deal of prompting to bring the class to a realisation that more was expected than "es ist interessant", or "die Menschen sind wirklich". The final outcome of the discussion is best judged by two papers. The assignment was: to state which of the stories they considered best from a literary point of view; the students were asked to be as objective as possible. The papers are not

quoted in full; especially quotations from the stories are cut. They are not edited otherwise, except for corrections of mistakes of grammar. The first one is by a freshman:

Was, wie und warum?

Hinge es von mir allein ab, so würde ich die Novelle "Der Kronprinz" für ausgezeichnet erklären. Alle diese Novellen haben ihre Verdienste, jede ist vorzüglich. Das unterliegt keinem Zweifel. Aber "Der Kronprinz" hat eine Verbindung ihrer besten Eigenschaften. Lasst uns mehrere Fragen über diese Geschichten stellen.

Vor allen Dingen: ist die Novelle interessant? Ich fühle, dass alle diese Geschichten anziehend sind, aber aus verschiedenen Ursachen. Man interessiert sich für unsere Geschichte, weil sie so menschlich ist, und auch, weil der Autor durchdringende Einsicht in seine Charaktere hat.

Hat sie Weltanschauung? Nein, "Der Kronprinz" hat keine. Die Novelle ist mehr persönlich als welterschütternd. "Der Schmied" hat eine Weltanschauung: durch Güte wird mehr erreicht als durch Strenge. Was der Schmied gesagt hat, ist die reine Wahrheit. . . .

Hat sie ein zentrales Symbol? Man schätzt es sehr hoch. In dieser Geschichte sehen wir ein wunderschönes Symbol: den Taktstock; sehr künstlich nimmt er seine Stelle in der Geschichte ein. Wie schön der Autor das gemacht hat! Jemand wird wohl sagen: Aber der Schmied hat auch ein Symbol, den Rhein! Ja, das ist wohl wahr, aber solch ein Symbol ist eigentlich nicht sehr bemerkenswert, daran denkt man nicht viel.

Fliesst die Handlung aus dem Charakter, oder spielt der Zufall eine Rolle? In der Novelle "Der Schmied" entsteht die ganze Entwicklung aus dem Charakter. Wäre der Mann nicht so klug und so freundlich gewesen, so würde diese Geschichte sich nicht ereignet haben. In Bigram entspringt die Handlung von Bigram selbst. In der Geschichte "Der Kronprinz" sehen wir beides. Zum Beispiel: Der Zufall bringt den alten Strauss zum Garten, wo sein Sohn spielt, aber auch, wäre er nicht Musikant gewesen, so würde die Musik ihn nicht angezogen haben.

Hat sie Stimmung? "Von drei Millionen drei" hat eigentlich keine Stimmung, d.h. man erinnert sich an die Leute und nicht so sehr an die Landschaft. "Der Schmied" hat eine eigentümliche Stimmung, und am Ende der Geschichte "Bigram" finden wir sie auch. Aber die Stimmung in "Kronprinz" ist so schön geschaffen, dass sie mir besonders merkwürdig zu sein scheint.

Sind die Charaktere Typen oder Individuen? Alle Charaktere im Buch sind Individuen, aber die drei Arbeitslosen in "Von drei Millionen drei" sind auch typisch für eine Klasse. Hier ist mein wichtigster Grund, dass ich die Novelle "Der Kronprinz" allen anderen vorziehe: ich fühle, dass die beiden Strauss mir mehr wahr und lebendig sind als die anderen.

The second one, by a senior who had had one year of German in College comes to a different conclusion. Both papers received the same grade.

Vier Novellen.

Wenn ich an diese Novellen denke, so sachlich ich kann, so scheint "Der

Schmied" von Schmidtbonn die beste zu sein. Alle sind interessante, gut geschriebene Geschichten, aber "Der Schmied" scheint am besten die Forderungen einer Novelle zu erfüllen. Weltanschauung hat diese Novelle, weil Sch. glaubt, dass ein Künstler eine Lebensbedeutung finden muss. Seine grosse Idee ist, dass "Menschlichkeit den Strauchelnden sicherer hält als Strafe." In dieser Novelle hilft der Schmied dem Fahnenflüchtigen mit seiner Freundlichkeit sehr. Wir können diese Idee sehen, aber sie schadet nicht dem Interesse der Geschichte. Die anderen Novellen haben auch Weltanschauungen, aber hier löst sich ein wichtiges Problem der Menschheit. Das Symbol ist der Rhein, der ruhig im Hintergrund fliesst, und der den Schmied seine ruhige Sicherheit gelehrt zu haben scheint. Dieses Symbol drückt die zentrale Idee der Geschichte aus; von den anderen Novellen hat nur "Der Kronprinz" ein klares Symbol, den Taktstock.

Die Ankunft des Fahnenflüchtigen bei dem Schmied ist gewiss zufällig, aber von da ab fliesst die Handlung aus den Charakteren. In der Novelle "Der Kronprinz" finden wir mehr Zufall: dass der Vater den Sohn findet. In "Bigram" fliesst die Handlung ganz aus Bigrams Charakter.

Die Landschaft im "Schmied" wird wenig beschrieben; wir sehen nur das Haus und den Anbau, wo der Schmied arbeitet. Man fühlt die Atmosphäre des Rheins, der immer langsam und ruhig vorbeifliesst. Der dauernde Eindruck, den man von der Novelle hat, ist die völlige Übereinstimmung zwischen dem naiven weisen Schmied und dem alten Strom.

Having used their newly acquired vocabulary of literary criticism on matters discussed in class, the group were now ready to criticise undiscussed material. This was achieved by a reading period of two and one half weeks. Each student selected a book from a list given by the instructor. They received enough information about the books to make an intelligent choice. The list included such authors as Vicki Baum, Friedrich Schnack, Horst Geissler, Waldemar Bonsels. Modern novels of the type of best-sellers were given preference, as rapid reading was demanded rather than close analysis of a masterpiece.

The class met as usual three times a week, but no assignments were given other than the outside reading. In class, we read and analysed poems, and practised sight reading and translation as well as grammar and pronunciation. At the end of a week, the students had to give orally a preliminary criticism of the book as far as they had read it. At the end of the reading period, a paper was due giving a literary criticism. The students were encouraged to write it in the form of a best-seller criticism for some newspaper.

This "follow-up work" showed that the group had learned to read rapidly, and to discuss the book with understanding. Also, they were enthusiastic about their reading period.

NEW GERMAN TEXTBOOKS (7)

Edmund K. Heller
University of California, Berkeley

I. GRAMMAR, REVIEW, COMPOSITION, VOCABULARY

C. Duff and R. Freund, *The Basis and Essentials of German.* Containing all that must be known of Grammar and Vocabulary in order to express the most frequently recurring ideas. Second Edition, revised. Thomas Nelson and Sons, 1936. (xix + 113 pp.)

P. Hagboldt and B. Q. Morgan, *Word Book* for Booklets 1-10 of the Graded German Readers. Heath, 1936. (iv + 32 pp.)

J. Hieble, *Studies in German Idioms.* The Thrift Press, 1936. (18 pp.)

H. Meyer, *Deutsches Übungsbuch.* Prentice-Hall, 1936. (xv + 118, Übungen 74 pp.)

O. P. Schinnerer, *Continuing German.* Macmillan, 1936. (xi + 235 pp.)

H. C. Thurnau and T. M. Campbell, *Complete German Course for Beginners.* An Elementary German Grammar and Reader. Crofts, 1936. (xxvi + 475 pp.)

II. READERS

C. R. Goedsche, *Jugend und Reife.* Moderne Kurzgeschichten; Edited with Notes, Exercises, and Vocabulary. Crofts, 1936. (vii + 152, text 70 pp.)

P. Hagboldt, *Aus Deutscher Vergangenheit.* (Graded Readers, Book 12.) Heath, 1936. (iv + 58, text 45 pp.)

T. B. Hewitt, *Im Stillen Winkel und Andere Novellen;* Edited with Notes, Exercises, and Vocabulary. Holt, 1936. (iv + 158, text 116 + lxii pp.)

J. Hieble, *Blütenlese deutscher Gedichte.* The Thrift Press, 1936. (33 pp.)

O. Koischwitz, *Reise in die Literatur.* In neun Überblicken, dreizehn Wanderungen und einem Abschied, Lippincott, 1937. (xi + 195, text 176 pp.)

H. Steinhauer, *Die deutsche Novelle 1880-1933.* Norton, 1936. (xxv + 295, German text 165 pp.)

III. SINGLE AUTHORS

Else Ernst, *Das Spukhaus in Litauen;* Edited, with Marginal Notes, German Questions, an Idiom List, and a Word List indicating

Word Formation, by F. Betz. American Book Co., 1937. (xi + 187, text 101 pp.)

Ludwig Fulda, *Bunte Gesellschaft.* Erzählungen; Edited, with Visible Vocabulary, Notes, and Questions, by A. Gartner. Heath, 1936. (ix + 82, text 34 pp.)

Gerhart Hauptmann, *Der arme Heinrich.* Eine deutsche Sage in fünf Akten; Edited with Notes and Vocabulary by W. A. Reichart and P. Diamond. Crofts, 1936. (xliv + 146, text 91 pp.)

Paul Heyse, *Das Glück von Rothenburg.* Eine Novelle; Edited, with Introduction, Exercises, Notes and Vocabulary, by H. S. King. Holt, 1937. (xii + 95, text 68, + xlv pp.)

Erich Kästner, *Drei Männer im Schnee;* Edited by C. H. Bell. Crofts, 1936. (xli + 251, text 159 pp.)

E. F. Malkowsky, *Peter Krafft der Segelflieger;* Edited by I. Finn. Oxford University Press, 1936. (63, text 38 pp.)

Peter Mattheus, *Krümel als Detektiv;* Edited by H. D. Samuel. Oxford University Press, 1936. (64, text 40 pp.)

Karl May, *Der Pfahlmann;* Edited by L. J. Russon. Oxford University Press, 1936. (62, text 39 pp.)

W. K. von Nohara, *Abenteuer in Berlin;* Edited with Notes, Exercises and Vocabulary by L. L. Stroebe and G. M. A. Humbert. Crofts, 1936. (xiv + 188, text 71 pp.)

Heinz Steguweit, *Frohes Leben.* Herausgeber P. G. Graham. Farrar and Rinehart, 1936. (Text 55, Preface, Anmerkungen, Fragen, Redewendungen und Idiome 40, Wortschatz 60 pp.)

Theodor Storm, *Immensee;* Edited with Visible Vocabulary, Notes, and Questions by E. O. Wooley. Heath, 1936. (iv + 90, text 43 pp.)

After examining the new crop of German textbooks, we have the satisfaction of being able to state that we have found in all of them the workmanship of the authors and editors of high order. We are therefore glad that we are spared the unpleasant duty of having to point out flagrant shortcomings, and, incidentally, that colleagues will not complain this time too much about seeing the department library marked up. The day of reckoning, when an irate editor will rise up against us as Gunzo did against Ekkehard, will be postponed a little longer. In order to combat the erroneous opinion that we are trying in our book-letters to show all misprints we shall cut down our quotations to the point where they will only serve to prove that we have read the material reasonably well. *Berichterstattung anstatt Kritik* shall be our new motto.

As usual, we begin with the new grammars. *The Basis and Essentials of German* is an unorthodox little book which has been prepared for adults. It may be used as a first introduction while studying without a teacher, or as a

review of the fundamentals in college, serving both ends adequately. We have a slight objection to the print used, which seems to underestimate the importance of German type from a psychological point of view. Students will be confused when they find divergencies of spelling like *heiss* and *heißt* on the same page. The progress in reading expected by the authors seems rather rapid: thus from Grimm's *Der Wolf und der Mensch,* p. 93, to Einstein's *Relativitätsprinzip,* p. 94, is a long way.

The *Word Book* for the first ten graded German Readers will be welcomed by students who by force of circumstances have been prevented from taking these booklets up in the right order, or who start in with numbers 11 and 12.

Studies in German Idioms presents a good collection of the material and, moreover, has the advantage that it may be used in conjunction with any textbook, whereas Hauch's excellent list is unfortunately not easily accessible to the average student. For the next printing we suggest a different set-up: if the pamphlet would open lengthwise instead of sidewise, reading would be easier, especially as the lack of German type may be an inconvenience to some students. The table of verb meanings on the back inside cover, over which the author has taken great trouble, also deserves a larger space.

Meyer's *Deutsches Übungsbuch* will come handy for advanced composition as it offers a wealth of direct-method exercises. Apparently the author took for his motto: *Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.* A skilful teacher will chart his own course through the 160 paragraphs of the book, which might be found somewhat heterogeneous if assigned in a mechanical way. Our pencil marked *Goldsmith,* p. 28; *schilaufen,* p. 37; *nichts besonderes,* p. 58; *wie viel,* p. 61; *im Voraus, sowas,* p. 64; *ich mill, Generalmayor,* p. 67. In the vocabulary we missed *Kulturatlas.*

Continuing German, a combination of reader and review with exercises of various types, is intended for the second semester in college or the second year in high school. In mapping out his course the author has not yielded to the temptation of serving the dessert at the beginning of the dinner. Methodically meticulous, he has laid in his two books as strong a foundation as may be expected in the time allotted. The reading text in *Continuing German* is restricted to one story, an adaptation of the Alt-Heidelberg novel, and *Realia* are relegated to a back row. Although student life in Germany has recently undergone a considerable change, it will be a pleasure to many teachers to introduce their students to the romantic spirit which in the past was the glamor of German universities. In the appendix it would help students if the weak masculine nouns were listed separately. The *Druckfehlerteufel* scored in *gegeignet,* p. 119. The seating arrangement in the boat portrayed on that page seems to be more expressionistic than real.

Thurnau's last book, *Complete German Course for Beginners,* edited after his death by T. M. Campbell, is a beginners' grammar for the first semester in college, bound together with a reader for the second semester. The first impression which the book makes is extremely favorable. Instead of pictures, which may easily be gathered from travel folders, there are incorporated a great many worth-while quotations from the classics, together with proverbs and idioms. The reader combines *Immensee* and *Germelshausen* with fresh modern essays. The selection of poems and songs is excellent, and we shall hardly be

mistaken in the belief that the farce *Müller als Sündenbock* will be produced in many a German club. Objection may be raised against the order in which the grammar is presented: some of the chapters are rather long and therefore contain copious word lists. Reductions seem to have been made in exercises rather than in grammar, although the blank space for them is available (cf. p. 13). The last paragraph on p. 108 is not very concise, and we wonder if it would not be better to present the comparative (§27) together with the superlative (§96). The past tense has been deferred to Chapter 17, whereas separable and inseparable verbs are taken up in the double Chapter 15/16. It might be preferable not to give too many strong verbs at once. All these remarks are made in the spirit of collaboration; experience has taught us that it is impossible to judge a beginners' book without actually using it in class. We noticed that the grammar, like a number of other new books, does not use the terminology of Subjunctive type I and type II. We also favor the conventional way, which is in line with the teaching in other languages. Of words which we underlined we quote: *Hasergrütze*, p. 69; *Er zieht den Rock an* (unusual for *overcoat*), p. 70; *Es hing bei dem Strick von der Spitze des Turms herunter*, p. 79; *Der Bauer trat zu ihm heran* (on horseback!), p. 93; *Parzifal, der dreißigjährige Krieg*, p. 104; *Sturm und Drang Bewegung*, p. 105; *Leipzigerstrasse*, p. 113; *Gestern haben wir in Potsdam zugebracht*, ib.; *Was nennt man den Ort?*, p. 130; *humour*, p. 133; *dass wäre vielleicht möglich*, p. 188; *Sans Souci*, p. 190; *Elizabeth*, p. 360; *Bootmannpfeife* (see p. 288) p. 395; *Förderwagen, freight car*, p. 406. The example of German script on p. 377 is too old-fashioned.

We proceed to the new readers. Teachers who, for a change, are on the lookout for something different will not be disappointed by *Jugend und Reife*, a collection of six short stories published in outstanding German magazines between 1933 and 1936. All of them have a general human appeal, and controversial questions of the day are not touched upon. The book will not be too difficult for high schools, as modern German seems to be becoming less involved; the exercises also will be found suitable for that level.

Aus Deutscher Vergangenheit is the shortest German historical reader extant. The author has succeeded admirably in reaching his goal, which is to provide a cultural background for unedited literary masterpieces. Together with his preceding pamphlet and the word book it serves as an almost indispensable preparation for any German reading course.

Im stillen Winkel makes available five short stories by Eduard von Keyserling, Paul Steinmüller, Marie von Ebner-Eschenbach, Rainer Maria Rilke, and Hans von Kahlenberg, all representative modern authors. The editor characterizes them in the introductions without attempting to give in short compass a complete treatment of the modern German short story. In line with his excellent exercises for *Dumala* and *Abendliche Häuser* he has again prepared an adequate amount of them in this reader for college use. In his preface an explanation might be in order about the arrangement of the stories: they decrease in length, contrary to the conventional way, offering 62-21-19-8-6 pages successively.

In his *Reise in die Literatur* Koischwitz presents us with a text startlingly new in conception and brilliant in execution. We quote from his preface: "The

subject is relatively difficult, the language simple throughout the book, and the vocabulary exceedingly small . . . the text contains fewer difficulties than a short story by Storm . . . it is indeed intended to be a readable, enjoyable, and instructive introduction and survey for the student . . . not a so-called complete history of German literature or a reference book." As the author is one of the most original personalities among the German teachers in our country, this book will be especially stimulating for Junior Colleges. Professors of literature, of course, will not agree in all details with the author; they might wish, for example, to see Court Epics and Schiller given some space. Of misprints we marked *Parsifal*, pp. 6, 42, 65; *Staakmann*, p. 17; *voll Rittern*, p. 68. *Schaurigkeit*, p. 55 is not in the vocabulary. On p. 27, the end of *Rumpelstilzchen* differs from Grimm, and on p. 96, Grimmelshausen, who was born at Gelnhausen, is called *Schlesier*.

Die deutsche Novelle 1880-1933 is the most impressive book among the new collections. Few people realize the tremendous work connected with the selection of twelve stories and the subsequent difficulty of obtaining permission for reprinting them. A glance at the table of contents shows the names of Viebig, Schnitzler, Voigt-Diederichs, Thomas Mann, Rilke, Schäfer, Paul Ernst, Leonard Frank, Ricarda Huch, Kafka, Fallada, Griese. Finding the vocabulary very complete, we agree with the editor "that much delight awaits the amateur in these pages." It should also be pointed out that the introductions, which even refer to French, English, and American writers, provide valuable material for a graduate course. On the other hand, many of the editor's views expressed in his introductory essay of nineteen pages entitled "The Spirit of the Time" are open for discussion. We apply to them Goethe's lines:

Was ihr den Geist der Zeiten heisst,
Das ist im Grund der Herren eigner Geist.

As the first work among the newcomers by a single author we list *Das Spukhaus in Litauen*, written only recently by the widow of Paul Ernst. In the *Einleitung* she gives an interesting account of the genesis of the book, together with some biographical information. The story reminds us in a way of Hauff's *Wirtshaus im Spessart;* twenty-eight soldiers spend a night in a lonely house; in order to pass the time stories are told, of which our edition draws five. All of them deal with the supernatural, but "though thrilling, they are not morbid or gruesome." The editor shows on every page his pedagogical skill. We like the idea of marginal notes, but would suggest that all strong verbs at least be again listed in the vocabulary. In cases like *war verflogen, had vanished*, p. 40; *umschlang, embraced*, p. 45; *einbezogen, included*, p. 86, a student might want to see the infinitive. An additional meaning could be given with *Zur Stelle, On hand*, p. 114; *Ich war nach München geraten, I had come to Munich*, p. 115; *stoßen, adjoin*, p. 178. A misprint is *beschloßen*, p. 104.

Ludwig Fulda's *Bunte Gesellschaft* consists of three short stories, edited in the visible vocabulary series. Written in 1927, they show the author in diction and style still at his best, whereas the problems involved are treated rather in the spirit of his younger days. About the principle of this new series we say: *De gustibus non est disputandum*. We have had reports from teachers who had excellent results with it, while others do not like the idea. We are

glad that in this booklet more questions are appended than in L'Arrabbiata, and that also *Fragen* have been provided.

Hauptmann's *Der arme Heinrich* is the only drama among the new books. Although one of the less known works of the great contemporary German poet, it will give American college students a good idea of his dramatic art. The editors have written a scholarly introduction and provided adequate notes, but we missed a reference to the two recent translations of Hartmann's epic into English and to the exhaustive bibliography made by C. H. Bell. Further, the question may be raised if an English synopsis should be given before the play is read.

Although we cannot agree with the editor that Heyse's *Glück von Rothenburg* is "strikingly modern," we see no objection to substituting this mild tale of a frustrated artist's escapade to *Immensee* and *Germelshausen* in high school. Students at this stage will benefit from the exercises. We would change on p. 90, *Was konnte Hans nicht umhin morgen zu tun,* shorten p. 94, xii, 7, and replace comma by colon p. 93, xi, 10.

The novel *Drei Männer im Schnee* will be welcomed by the many Kästner-fans among the teachers of German. They will find a "Magic Mountain" story turned into burlesque. Professors who do not take themselves too seriously and who are able to point out the peculiar "Berlinese" humor of the author will enjoy using the book in a rapid-reading class. The editor, who has made a thorough study of German slang and colloquial expressions, cannot be blamed for providing for simplicity's sake in a number of cases a translation instead of an explanation.

Highlights of the second series of the *Oxford Rapid-Reading Texts* are "maximum of incident and minimum of description and character study" on the one hand, and "simplification of each text on a definite and systematic plan" on the other. The texts of series B are easier than those of A. In contents the three new stories are the most interesting for boys of high school age which we have seen edited in English speaking countries. *Peter Krafft* may be called outstanding for treating in very easy German an ultra-modern subject—the building of glider models, the helicopter problem, a ride in a balloon. *Krümel als Detektiv* personifies the spirit of German youth of today, while the interest is enhanced by some clever sleuthing work. *Der Pfahlmann* is a rapidly moving adventure story which takes the reader into Texas and Mexico, a few geographical impossibilities notwithstanding. To many American teachers the name of the author may not mean anything, to millions of Germans it will recall happy memories of forbidden youthful reading. In abbreviating the story, a few incongruities have slipped into the diction, for example p. 9, 3; p. 15, 8; p. 19, 18; p. 44, 29.

Abenteuer in Berlin is a lively boys' story, in which many parallels to *Emil* are obvious. Its scene is laid mostly in and around Berlin. Written for a German mental age of ten to twelve, it will provide a good everyday vocabulary for the American student. We underlined *an deasy,* p. vi; *one of the Havelseen,* p. xi; *Havel Seen,* p. 100.

Frohes Leben is the German title of a collection of fifteen stories by one of the most promising of younger authors. As the style is neither too colloquial nor too elevated, these cheerful anecdotes, which average about four pages in

length, are suited for recitation in a beginners' composition class, which they should greatly enliven. For home preparation the editor has provided an extensive apparatus. It would be better if he used the pluperfect in a number of his questions after *nachdem; Feldwebel: Unteroffizier,* p. 40 is not exactly the same; on p. 37, we marked the sentence: *Der Ring wurde von Polykrates, Tyrann von Samos, in die See geworfen, um dann später im Bauch eines Fisches gefunden zu werden;* in the vocabulary, *Menage* should have an indication of pronunciation.

The visible vocabulary edition of *Immensee* would profit by the inclusion of some German questions. The philological accuracy of the editor seems to go too far when, in accordance with Storm's early editions, he prints *die Starken* instead of *die Sterken* (Duden), and *es wird Gewitter* instead of *es wird gewittern.* We can go him one better in the way of research: in the latest Kluge *der Pesel* is characterized by a stove, whereas the 1909 edition of Paul describes it as an unheated room. Let us hope that the question will not cause any of our readers a sleepless night.

NOTES AND NEWS

Summer School at Miami University

Attention of teachers is called to the Miami University Summer School. Many lines of work for both graduates and undergraduates are offered, in one six and one five weeks term. Costs are very reasonable. In German the following courses will be offered: First Year German, Second Year German, Seminar in German Literature of the 18th Century, German Literature and Institutions in English; no German prerequisite. For bulletin and further data, address: C. H. Handschin, Oxford, Ohio.

Working Bibliography for the High School Teacher of German

Professor C. H. Handschin (Miami University, Oxford, Ohio) has compiled a working bibliography on various subjects about which the teacher of German may want information. Copies may be had gratis as long as the supply lasts.

REVIEWS

Dorothy Lasher-Schlitt, *Grillparzer's Attitude toward the Jews.* New York, 1936, 128 pages.

Recent years have seen an increase in studies on the attitude of German writers toward the Jews. The chief difficulty besetting such studies, especially since 1933, is that the investigator is generally overzealous in clearing the name of the literary idol either from the taint of philo-Semitism or from the charge of anti-Semitism. Followers of the Bartels' tradition evaluate as profound insight every disparaging comment made by a German poet about Jews, while investigators of Jewish origin fall into the opposite error of being overapologetic, seeking to explain away by all kinds of subtleties apparent phobias on the part of noted literary figures. Professor Lasher-Schlitt sensed the danger inherent in her subject and usually succeeded in overcoming it. As a result, she has contributed a study that is objective, accurate, scholarly, and that definitely proves that Grillparzer's attitude towards the Jews is of no particular importance.

Chapters I and II are introductory, the former discussing "Grillparzer's Weltanschauung" and the latter the "History of the Jews in Vienna."

Chapter III takes up "Grillparzer's Contacts with the Jews." In Vienna of the nineteenth century, a prominent writer could not avoid such contacts. Some of these are shown to have been pleasant and others unpleasant. Along with Vienna's literary élite, he frequented the salon of Josefine von Wertheimstein. He was on good terms with the publicist Ludwig August Frankl, his literary admirer, and on bad terms with the publicist Moritz Saphir, his most venomous critic. During a stay in Paris in 1836, he got along well with Börne, whom he gratefully remembered as a defender of *Die Ahnfrau,* and was unfavorably impressed by Heine, who happened to be sick and in a clownish mood when they met at the Rothschilds.

Chapter IV deals with "Grillparzer's Direct Expression of Opinion about Jews." During a life span of fourscore years, he apparently refers half a dozen times to the Jews collectively. These occasional diary entries are trivial and again indicate that the Viennese dramatist gave but little thought to the Jews as a group.

Chapter V takes up "Grillparzer's Indirect Expression of Opinion about Jews," as found in *Die Jüdin von Toledo, Esther,* poems, and epigrams. The Jewish characters in both plays are shown to be conditioned by their literary predecessors and by the exigencies of the dramatic action, and not by Grillparzer's personal attitude toward the Jews. Thus, on the one hand, Isaak in *Die Jüdin von Toledo* is painted blacker than Shylock, but, on the other hand, his older daughter Esther is depicted as a model of nobility and intelligence. The traits of Rahel, his younger daughter and the title heroine, are those of a definitely sensual type found among all peoples and not specifically Jewish.

Professor Lasher-Schlitt thus proves Grillparzer's attitude towards the

Jews to have been neither overfriendly nor particularly hostile. Her conclusions are not sensational and not picturesque and will therefore lend little comfort to exponents or detractors of Jews, but they appear to be the only conclusions clean objective research can arrive at.

SOL. LIPTZIN

City College

Das Spukhaus in Litauen von Else Ernst. Herausgegeben von Frederick Betz. New York: American Book Company, 1937. 187 S.

Die Verfasserin ist die Gattin des unlängst verstorbenen "neuklassischen" Schriftstellers Paul Ernst, als dessen Schülerin sie sich in der Einleitung zu erkennen gibt. Hier lässt sie uns auch einen sehr interessanten Einblick in die Entstehungsgeschichte ihrer Märchen und Spukgeschichten tun.

"Das Spukhaus in Litauen," dem die abgedruckten fünf Geschichten entnommen sind, ist eine Rahmenerzählung in der Art des Dekamerons. Während des Weltkrieges findet eine Gruppe deutscher Offiziere aus verschiedenen Berufsklassen bei einem Schneesturm in dem Spukhause Unterschlupf. Nach reichlichem Mahle an üppig gedeckten Tischen versammelt man sich am Kaminfeuer, wo jeder eine Geschichte zum besten geben muss "von Dingen, die zu hoch oder zu tief liegen, als dass unser Verstand sie fassen könnte." Der Epilog versucht dann, die so motivierten Erzählungen zu deuten, ist jedoch etwas zu verschwommen geraten.

Die Erzählungen selbst zeugen von einem bedeutenden Talent der Verfasserin. Mit Leanders "Träumereien an französischen Kaminen" haben sie gemeinsam, dass auch hier Kindheitserinnerungen und Wachträume ineinanderfliessen. Dabei haftet ihnen trotz des Titels nichts Schauerliches oder Grausames an. Dass mehrere Motive sich wiederholen, dürfte für Schulzwecke auch eher ein Vorteil sein, da so für "immanente Wiederholung" und Erweiterung des Wortschatzes gesorgt wird.

Das gut ausgestattete Buch soll in erster Linie schneller Lektüre dienen und enthält deshalb die nötigen Übersetzungshilfen am Rande. Diese verraten durchweg den langjährigen Schulmann und erfahrenen Herausgeber von Schultexten, denn sie sind so wörtlich wie möglich und so frei wie nötig.

An den Text schliesst sich ein Abschnitt mit deutschen Inhaltsfragen an, die erfreulich einfach gehalten sind. Ihnen folgen Verzeichnisse der vorgekommenen idiomatischen Ausdrücke mit ihren englischen Entsprechungen und, als besonders wertvolle Zugabe, Zusammenstellungen des Wortschatzes nach Wortsippen, so dass auch für eine systematische Erarbeitung des Wortmaterials alle Voraussetzungen und Erleichterungen gegeben sind. Das Wörterverzeichnis ist mit der gleichen Sorgfalt zusammengestellt wie das übrige.

Trotz genauer Korrektur sind ein paar Druckfehler und Versehen durchgeschlüpft. S.47: gazackt (gezackt); S.92: erhabe (er habe); S.141: ridic-ulous (ridicu-lous); S.106: Was geschah (,) als er Leutnant geworden war? S.108: Wie kam der junge Mann nach Hause (?)

S.112: Wovon sollte niemand jemals wieder t u n? (sprechen); Was liebten die Schwestern zu tun? (Was taten d.S. gern?); S.52: sich in Trab setzen, begin to gallop (trot); S.61: Trauermantel, mourning cloak (Camberwell beauty); S.46: das Haschen, straining (snatching); S.38: Geviert, territory

(rectangular place); S.6: frischbezogen, newly made up (the bed linen has been changed); S.34: packend, licking (attacking, seizing).

Im Wörterbuch hätte man den Genitiv der Substantiva gemischter Deklination angeben sollen, wie Auge, Ohr usw.

FRIEDRICH THIELE

City College

Der Volks-Brockhaus. Deutsches Sach—und Sprachwörterbuch für Schule und Haus. F. A. Brockhaus, 1936 (New York: F. S. Crofts & Company).

A fourth edition of this well-known brief encyclopedia in one volume has made its appearance recently. While it is the smallest book of its kind, its language is simple enough to be understood by students and the information it furnishes is invaluable for teachers and students of German. Although similar books exist (e.g. Meyers *Blitz-Lexikon*) the Brockhaus contains new and interesting points not found in other brief encyclopedias. Another advantage is that the print of the book is easy to read and the illustrations and tables are clear and attractive.

Teachers, as well as students, will welcome the brief history of Germany, a summary of world literature, German literature, a short history of art, music, science and other related topics. We have here, too, a graphic presentation of the school system of Germany.

There are many carefully worked out tables, as of geology, the history of language development from the Indo-Germanic period to the present, and the latest population statistics of important cities of the world. Excellent charts, of which many are colored, illustrate among other things, various races, German costumes, musical instruments, human physiology, German architecture, and German villages. We find charts accompanying grammatical explanations as, for instance, those of the variable prepositions. The maps, too, are carefully arranged. Some of them show Germany in various stages of her geographic development. In short, the book is inclusive, useful, and modern.

It seems to the reviewer that even the smallest German department should have at least one copy of the Volks-Brockhaus, invaluable both to teachers and students.

Arthur Minton, *Bilingual Plays*, Banner Play Bureau, Inc.

Bilingual Plays is a collection of six two-language plays and other material for foreign language programs. This book presents the novel plan of printing in italics such portions of lines as the teacher may wish to translate into foreign dialogue.

The author has created these plays in English and has indicated in italics those parts of the dialogue which the teacher is to translate into any foreign language he desires.

The subjects used, however, seem far-fetched and the situations unreal. Since these are presumably plays for foreign language work, too much weight is placed on the English and too little on the foreign language. The situations are forced and places where the simple, natural, everyday language could be

used are practically overlooked. Gaps between scenes are unexplained, as may be seen in the playlet "Saved by a Saxophone."

The author has given clear, explicit, helpful stage directions. Were the situations spontaneous, realistic, and abounding with possibilities for natural conversation, there would result a worth-while series of plays.

ELIZABETH GELBER

Seth Low J. H. S.

HUDSON VALLEY CHAPTER

THE Hudson Valley Chapter celebrated its tenth anniversary on April 24 at Annandale-on-Hudson as the guests of Bard College. Forty-eight members and their friends enjoyed the hospitality extended by Dean Donald Tewksbury of the college. A birthday cake presented to Professor W. C. Decker, the first president of the chapter, added to the spirit of good-fellowship which has always characterized this group.

At the morning session, Professor Paul Curts of Connecticut Wesleyan University gave an interesting and fair-minded talk on conditions as he found them in present-day Germany. His impressions were illustrated by three reels of moving pictures on the Schwarzwald, Bayern, Riesengebirge, and Berlin.

Professor Frederick Wilkens of New York University discussed the Sievers' theories. This lecture on "Schallanalyse" proved to be unusually entertaining as well as a fascinating revelation to those who had the privilege of hearing it. Both Professor Wilkens and our president, Professor George H. Danton, told of interesting experiences they had had with Dr. Sievers and also related several anecdotes concerning him and his work.

The Hudson Valley Chapter accepted the cordial invitation of Dr. Dixon Ryan Fox, president of Union College, to hold its autumn meeting there and to be guests of the college at luncheon. This meeting will be held on Friday morning, October 22, in conjunction with the convention of the Eastern Zone of the New York State Teachers Association in Schenectady.

Helen Ott
Secretary

Ready May 6

Two new texts for courses in Scientific German, by **J. HENRY WILD,** M.A., Dr. Sc. Nat., of Rutgers University. Professor Wild has brought to the preparation of these books a thorough course of scientific training in Germany, together with long experience in the teaching of German in this country.

AN INTRODUCTION TO SCIENTIFIC GERMAN

THIS BOOK is planned for the student of science who wants to acquire a working vocabulary to enable him to read accurately German scientific periodicals. The style and subject matter increase gradually in difficulty, and the material presented relates directly to his study of science in other courses. There are 21 chapters, each representing a unit that can be dealt with in one or two recitation hours. Each unit contains (a) a specific illustration for vocabulary drill and elaboration on the text, (b) a text portion, and (c) questions and exercises in German. The book may be used independently, or as an introductory study in preparation for Professor Wild's anthology, described below. 128 pp., with vocabulary. Probable price, $1.50.

AN ANTHOLOGY OF SCIENTIFIC GERMAN

THE UNIQUE feature of this text is that it attempts to instruct the student in some of the fundamental principles of natural science while increasing his facility in the reading of scientific German. There are seven chapters, as follows: I. Chemistry, II. Physics, III. Biology, IV. Botany, V. Zoology, VI. Earth's History (Geology), VII. From all fields (17 independent articles). The material throughout draws upon the latest scientific data, of current importance and of genuine interest to the student. Some of the most recent developments in science are often elaborated in the notes, as a stimulus to further study. The book is illustrated with a number of half-tones and line-drawings which may be used as a basis for oral work if desired. 300 pp., with notes and vocabulary. $1.95.

OXFORD UNIVERSITY PRESS

114 Fifth Avenue **New York**

EDUCATIONAL SERVICE

A
DEPARTMENT
TO
ASSIST AND ADVISE
STUDENTS, TEACHERS
AND PROFESSIONAL
PEOPLE

●

HAMBURG-AMERICAN LINE
NORTH GERMAN LLOYD

SEE GERMANY
DURING
FESTIVAL YEAR!

Festival Year 1937 follows the Olympia Year in Germany. The Reich continues to be the world's festival center and vacation playground for American and other foreign visitors. Thrill at opera in Bayreuth, Muenchen, Dresden, Berlin and Weimar, at drama in Heidelberg and Frankfurt! Enjoy colorful history plays in Rothenburg and other medieval picture towns! Marvel at the accomplishments and aims of the New Germany at the great exposition "Creative People" in Duesseldorf!

For the foreign student, German colleges and universities offer special courses.

With the 60% railroad fare reduction and "Reisemark" far below the regular Reichsmark quotations, vacationing in Germany is an inexpensive delight.

Travel in a foreign country and contact with its people is the best and most attractive way of making the student anxious to learn that country's language.

The excellent colored posters, illustrated handbooks and fascinating films of glorious scenery, breath-taking sports, and cultural and educational subjects depicting the charms of Germany, enliven the students' interest and make them travel minded. They are widely used as realia in German classes and for German clubs at American colleges and universities.

This material will be furnished, free of charge, upon application by the heads of German departments to

GERMAN RAILROADS INFORMATION OFFICE

CHICAGO	NEW YORK	SAN FRANCISCO
333 N. Michigan Ave.	665 Fifth Ave.	251 Post St.

BOOKS ABROAD

An International Quarterly of Comment on Foreign Books

The enthusiastic response of readers everywhere has greeted the Special Series of *Books Abroad* dealing with the history of European letters during the past ten years. The two preceding issues dealt with France and Germany, respectively. The Spring Number, just published, is devoted to Spain and the Spanish-speaking countries. The Series as a whole offers a stimulating and authoritative account of the progress of European literature during one of the most interesting periods in our history. The contributors to these issues are among the most distinguished critics on both sides of the Atlantic. You may secure their interesting articles regularly by placing your subscription now.

Rates: $2.00 a year; $3.00 for two years; single copies 50 cents each. Address the Circulation Manager, *Books Abroad.*

UNIVERSITY OF OKLAHOMA PRESS
NORMAN, OKLAHOMA

INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG
REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE

General Editors:

DR. ALFRED BAEUMLER
Professor of Philosophy and political Education in the University of Berlin

DR. PAUL MONROE
Director of the International Institute of Teachers College, New York

Editor:

DR. PHIL DR. JUR. THEODOR WILHELM

The Review embraces the whole educational and cultural field. It is chiefly concerned with those movements and tendencies in the spheres of educational science and cultural life, in which the problems of the post-war period find expression. In giving a critical presentation of modern problems, the Review pursues the aim of contributing to intellectual and spiritual understanding among the nations.

Appearing every 2 months Subscription RM. 12.—

Ask for one free copy

Subscriptions at every book shop or directly from the publishers:

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG / BERLIN SW 68

Schon über ein halbes Jahrhundert:

Zeitschrift für Deutschkunde

Herausgegeben von G. Fricke, M. Vanselow
in Verbindung mit Dr. J. Müller.

Sie behandelt alle Zweige der Deutschkunde, auch die der Grenzgebiete. Universitätswissenschaft und Unterrichtspraxis gehen dabei Hand in Hand. In ihren Hauptthemen befast sie sich mit dem geistigen Erbe der germanischen Welt, mit der Bedeutung des großen nationalen Schrifttums der Vergangenheit für die Erscheinungen der Gegenwart, mit der Dichtung unserer Zeit und den neuen Aufgaben der Volkskunde.

Jährlich 10 Hefte. Vierteljährlich RM. 4.,—
nach dem Auslande um 25 % gesenkt : RM. 3,—

Verlag von B. G. TEUBNER in Leipzig und Berlin.

Special Offer

VOM DOKTOR FAUSTUS ZU GOETHES FAUST

600 Bilder, mit Anmerkungen und Einfuehrung von Franz Neubert.
Das einzige Bildwerk zu dem gesamten Faust-Stoff.

248 pages. (R.M. 14.—) SPECIAL PRICE $1.90

GOETHE UND SEIN KREIS

Dargestellt in 651 Abbildungen.
Mit Einfuehrung von Franz Neubert, Register und Quellennachweis.
Das umfassendste Goethe-Bilderbuch.

220 pages. (R.M. 14.—) SPECIAL PRICE $1.90

GERMAN BOOK IMPORTING COMPANY
27 PARK PLACE—NEW YORK

Please mention THE GERMAN QUARTERLY when writing advertisers

Spring Publications for German Classes

Peter Mattheus
ROBBY KÄMPFT UM SEINE FREIHEIT

Edited by L. L. STROEBE and R. J. HOFRICHTER, Vassar College

A story of modern German life, full of excitement and breath-taking action. Particularly good for early reading because the language is absolutely simple and easy; there are no syntactical difficulties; the narrative is free from dialect, slang or unusual expressions.

List Price: 96¢

Leo Slezak
MEINE SÄMTLICHEN WERKE

Edited by R. T. HOUSE and J. MALTHANER, University of Oklahoma

Lively, interesting and amusing episodes from the life of a famous operatic star. Exercises and complete vocabulary. Simple enough for early reading in beginning classes. Contemporary in tone and treatment.

List Price: 96¢

HENRY HOLT AND CO., 257 Fourth Ave., N.Y.

LEARNING GERMAN

By FREDERICK BETZ, A.M., *Instructor in Modern Languages, George Washington High School, New York,* and WILLIAM R. PRICE, Ph.D., *Instructor in Modern Languages, University of the State of New York.* 473 pages—artistically illustrated—List price, $1.44.

GIVES all the grammar, drill material, and reading material needed for a thorough beginner's course. In the work for the first term only the present tense of the verb is used.

The following is characteristic of the praise this book is receiving:

"LEARNING GERMAN by Betz and Price has my enthusiastic approbation as a thorough and excellent piece of work. I didn't think it possible but this is really something different in the way of a first year text. I approve the unusual attention given to the noun, the systematic and deliberate progress of the grammar, the attention given to word building, the modern illustrations that really illustrate the new Germany, the reading material, and the general make-up of the book as a careful piece of workmanship."
—*Anna L. Blair, State Teachers College, Springfield, Mo.*

AMERICAN BOOK COMPANY

New York Cincinnati Chicago Boston Atlanta Dallas San Francisco

Please mention THE GERMAN QUARTERLY when writing advertisers

for effective review

HIGH POINTS IN

GERMAN TWO YEARS

by Eugene Jackson and William D. Pearson

HIGH POINTS IN GERMAN TWO YEARS is designed to furnish the student with the *HIGH POINTS* of the subject for intensive and effective review before examinations; and, at the same time, give the student the cultural background of the German people, so necessary today in the study of the subject.

160 Pages *40¢ Net to Schools*

Write for Examination Copies

COLLEGE ENTRANCE BOOK COMPANY

104 Fifth Avenue New York City

New Books in the New Lippincott German Series

REISE IN DIE LITERATUR

OTTO KOISCHWITZ
Hunter College

A delightful book, written in the inimitable Koischwitz style. A rapid survey of German literature.

195 pages *$1.35 list*

WEGE ZUR DEUTSCHEN KULTUR

WERNER NEUSE
Middlebury College

A new type of cultural reader presenting aspects of German life from exceptionally interesting angles. Unusually well illustrated.

252 pages *$1.50 list*

Write for examination copies or further information

J. B. LIPPINCOTT COMPANY

Chicago Philadelphia New York

Minimum Standard German Vocabulary

Prepared in Dictionary Form

for the American Association of Teachers of German
by WALTER WADEPUHL, West Virginia University,
and BAYARD QUINCY MORGAN, Stanford University.

"There is much wasteful repetition in textbook-vocabularies. This increases textbook prices. Heretofore the situation was unavoidable, since no adequate small dictionary was available. In the future, German textbook-vocabularies can be reduced very considerably if the words which have satisfactory equivalents in the *Minimum Standard German Vocabulary Dictionary* are omitted."

". . . By far the greatest advantage of the Minimum Standard German Vocabulary Dictionary is the fact that it has been accepted by the American Association of Teachers of German. This should mean much to every teacher of German, whether a member of that organization or not. Here, at last, if all will give whole-hearted co-operation, is an opportunity to take a great step forward.

"Furthermore, the Minimum Standard German Vocabulary Dictionary recommends itself on its own merits. It is the product of many years of patient toil and effort on the part of a capable and experienced committee. One needs only to remember the lists, in addition to the *M.L.T. List*, which the committee-members had to aid them in their final selections. . . ."

"The paragraph-arrangement and the word-family scheme of the Minimum Standard German Vocabulary Dictionary cannot help but appeal to teachers who have attempted to teach by this principle. This will no doubt lighten the teachers' load considerably, and, at the same time, increase the students' vocabularies."

Stanley L. Sharp, *German Textbook Vocabularies and a Supplementary Dictionary*. The Modern Language Journal XXI, 3 (December, 1936), pp. 157-161.

viii + 90 pp. 90 cents

F. S. CROFTS & CO., *Publishers*
41 Union Square, West
NEW YORK

A Zeydel reader—

Of special importance is the publication May 5th of

GRADED GERMAN READER FOR BEGINNERS

by EDWIN H. ZEYDEL

Here is the successor to the same author's famous *Elementary German Reader*, which in twelve years has been printed twenty times, and has sold 70,000 copies.

Features:

easy enough to begin in the first semester, skilfully graded to match beginners' progress, interesting, thought-stimulating, informative.

The Contents cover a wide range of anecdotes, tales, Märchen, much descriptive and cultural material, sections on German government, history, literature, and life, selections from Goethe, Schiller, Heine and others, proverbs and quotations from almost every great German writer.

153 pages, $1.00

Which grammar?

Here is one which teachers are calling "one of the few books adapted to the adult intelligence of the college student"

"strongly reminiscent of the thorough treatises of other years, and as such to be recommended to the more thoughtful student"

"both economical and convenient in combining grammar and full readings for first year"

COMPLETE GERMAN COURSE FOR BEGINNERS

by THURNAU AND CAMPBELL

475 pages, $2.00

Write now for information or examination copies

F. S. CROFTS & CO. New York

Please mention THE GERMAN QUARTERLY when writing advertisers

GATEWAY BOOKS · 1937
A Check List

DIE DEUTSCHE NOVELLE—1880-1933
Edited by H. Steinhauer, University of Saskatchewan
Price, $1.25

MODERNE DEUTSCHE ERZAHLER
Edited by Robert O. Roeseler, University of Wisconsin
Price, $1.10

Hausmann—ABEL MIT DER MUNDHARMONICA
Edited by George H. Danton, Union College
Price, $1.25

Waggerl—BROT—Roman
Edited by F. Wilhem Kaufmann, Oberlin College
Price, $1.10

Ernst—DAS GLUCK VON LAUTENTHAL
Edited by Dr. Bayard O. Morgan, Stanford University
Price, $1.10

We suggest that you check your summer and fall requirements against this list. Examination copies of any title will be sent upon request.

W. W. NORTON & COMPANY, INC.
70 Fifth Avenue, New York

Have you examined

HANDSCHIN'S

INTRODUCTION TO GERMAN CIVILIZATION

(*An Outline—In English*)

Brings together available material, collected from many sources, English and German, aiming to promote among Americans an understanding of German civilization. Through the use of this Outline and Syllabus, the student develops a deeper appreciation of his subject by means of an increased knowledge of the country's institutions, its culture, and its history.

The enthusiasm, on the part of teachers, which has greeted this new work is significant. Here are samples from recent mail-bags:

"A book like it was needed a long time in classes of German. A splendid book which should not only be read and used by all students of German, but also by every teacher of European History—in fact, by anybody interested in international affairs."

"A pioneer work, answering its immediate purpose excellently."

"The book is comprehensive and diversified and with the tests included should be a very useful text in all instances where this material is presented in English."

"Contains a wealth of material which would be useful in a Civilization course."

235 pp., 5½ x 8 inches. Bristol Cover.
$1.25 *list.*

Send TODAY for your examination copy.

*** Other Suggestions ***

Deutsches Lesebuch—A Literary and Cultural Reader
Frederick S. Sethur, Editor
226 pp., 5 x 7¼ inches. Cloth. $1.60 *list.*

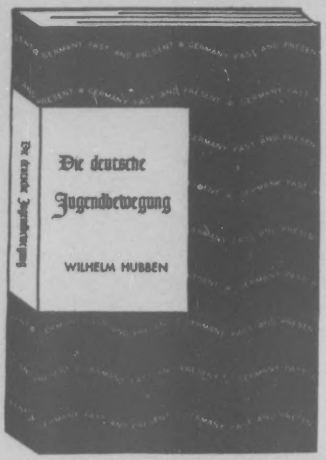
Deutsche Meisternovellen—A choice collection of five 19th Century stories
Theodore Geissendoerfer & J W. Kurtz, Editors
336 pp., 5½ x 8 inches. Cloth. $1.85 *list.*

When writing for examination copies, please use your college stationery.

PRENTICE-HALL, Inc.

70 FIFTH AVENUE NEW YORK, N. Y.

Just Published



First Three Volumes

GERMANY PAST AND PRESENT

A SERIES OF ELEMENTARY CULTURAL READERS

Goethe, by W. R. GAEDE, *Brooklyn College, Middlebury Summer School of German*
Die deutsche Jugendbewegung, by WILHELM HUBBEN, *George School*
Reise und Verkehr in Deutschland, by KARL REUNING, *Swarthmore College*

•Each volume 45 cents Beautifully printed, bound in flush-cut stiff boards stamped in colors, these readers make unusually attractive books. Each volume: 64 pages, illustrated. Size 5 x 7½ inches.

•Methodically Organized Each book contains 40 pages of text (10 chapters of four pages each); 10 pages of exercises; 7-9 pages of vocabulary. Each page of exercises consists of questions, word study, idioms, and grammar. The language is simple, clear, yet idiomatic—cultural readers in the full sense of the word.

•Fourth, fifth, sixth volumes: Ready August: "Dreissig leichte Lieder" (words and music, edited by W. R. Gaede), "Die olympischen Spiele in Berlin" by W. Hubben, "Lachende Dichter" by K. Reuning. A comprehensive brochure of the series will be gladly sent upon request.

THE CORDON COMPANY

225 LAFAYETTE STREET, NEW YORK

GEORGE BANTA PUBLISHING COMPANY, MENASHA, WISCONSIN